Ciudadanía, educación y buen gobierno.
(Apuntes desde la filosofía jurídica y otras dos.)

David Gutiérrez-Giraldo

Resumen.

Este ensayo pretende ser un ejercicio de filosofía aplicada. Apunta desde la ética, por cuanto hace a la ciudadanía. Desde la teoría jurídica, por cuanto hace a la educación. Y desde la filosofía política, por cuanto hace al éxito de la sociedad. El resultado –accidental, por cierto- es un bosquejo a mano alzada de la desnaturalización que la mayoría de nosotros, los humanos, corremos el riesgo de correr a manos de la minoría de nosotros, los humanos.

Palabras clave: Aristóteles. Educación. Democracia representativa. Realismo Jurídico Clásico. Orden Social Justo. Economía basada en el conocimiento. Colombia.

Abstract.

This essay –in English: *Citizenship, education and good government-* intends to be an applied philosophy exercise. It focuses from ethics, as for citizenship. From philosophy of law, as for education. And from political philosophy as for the success of society. The result –an accidental one, indeed-, is a freehand sketch of the de-naturalization that a minimum minority of us, humans, is imposing upon the humongous majority of us, humans.

Keywords: Aristotle. Education. Representative Democracy. Classical Juridical Realism. Just Social Order. Knowledge-based economy. Colombia.

Advertencia

Me dedico, entre otras cosas, a las vertientes jurídica, moral y política de la filosofía. He redactado estos apuntes para los estudiantes universitarios con ocasión de una reforma a la política de educación superior, propuesta por el gobierno colombiano en 2011.

Lo que va a leer no pretende ser más que un ejercicio de valoración normativa que arraiga en el Realismo Jurídico Clásico y va decantándose en opiniones personales mías que no comprometen ni reflejan voluntariamente postura u opinión ajena respecto del tema que las ocasiona. Probabilidades.

Es probable que usted encuentre aquí recursos casi textuales, paráfrasis y ecos de dichos de Aristóteles, Michel Villey y Javier Hervada que no están ni siquiera entrecomillados: los cuelo de memoria, como de memoria y a causa de la premura he más o menos acatado el Bluebook.

Por último y como anécdota. Por casualidad, este texto fue parido en casi noventa días discontinuos. Tantos como los que le llevó a Guillermo de Ockham retorcerle sus pescuezos a las teorías política y jurídica de Aristóteles y a la jurisprudencia clásica romana que fundamentan. Al Realismo Jurídico Clásico, en suma.

Constante y perpetuo, el celo cristiano es un hueso duro de roer. Arrancando el XXI, la pobreza que manda el evangelista Juan en su primera sigue rozagante y estragándonos la vida. Una bicha, sí, pero ¡es lo que hay, compañeros! Y no es una nadería.

Otras causas de este ensayo.

Es 2011. Los ciudadanos de las Comunidades Europeas y Estados Unidos exigen, en nombre del 99,9% de los humanos, que el 0,1% restante les devuelvan la sociedad, el Estado, la libertad y la voz que les están robando, que les devuelvan su ciudadanía. Reivindican la naturaleza de la política y de la economía y execran de los actuales sacerdotes de ésta que son, unos en propiedad y otros por asimilación, parte de ese 1%.

En octubre, el gobierno de Colombia propone una ley [en adelante: L30] con la que intenta reordenar la operación social a esta finalidad concreta: que cada ciudadano reciba su formación académica de segundo ciclo. A los estudiantes no les gusta la iniciativa gubernamental y se mueven. Mi tema de clase –soy un académico, no un político- está siendo la racionalidad de la norma jurídica y algunos compañeros de 2010, mi primer curso en Bogotá, me proponen que la analice según lo que estoy enseñando.

Voy a empezar definiendo los personajes: el Estado, el orden social justo, la norma justa, el mercado, un derecho: la educación, y su medida. Es casi seguro que aparecerán más que definiré sobre la marcha; puedo anticipar la democracia participativa, por ejemplo, y la educación para la vida republicana. Esos personajes estarán latiendo durante casi todo el discurso. Pero será el discurso del proponente –o "la norma" o la L30, a secas- lo que más o menos marcará el paso. Ojalá que este ensayo le entretenga. Que usted disienta de mis opiniones, que alguna lo inflame. Y que nunca añore la libertad. Me sucede a menudo y le aseguro que no es una sensación amable.

¡Salud!

David Gutiérrez-Giraldo
prof.gutierrezgiraldo@gmail.com

Contenido.

I Acerca de la naturaleza del Estado y lo que parecen ser el orden social justo, la educación y una manera de amistad interciudadana. Preliminar.

§1. Dos de las puntillas más miserables que ha recibido la inteligencia humana son las que en el siglo XVII les da el filósofo inglés Tomás Hobbes a las teorías política y jurídica paganas clásicas. Todavía le ovacionan el remate de la faena de acoso y derribo que venían haciéndoles los clérigos cristianos más o menos desde la caída del Imperio Romano. Voy a ser brevísmo.

Contra la ciencia clásica que prueba el origen natural del Estado, que distingue la norma y el derecho sin contrariarlos y que tiene la norma por perfectivo de la libertad, Hobbes valida el relato bíblico del origen contractual del Estado.[1] Distingue el derecho, que define como libertad, de la ley, que define como obligación. Pero los contraría: en su perspectiva la norma recorta la libertad, no la perfecciona. Y puesto que el Estado es

[1] El relato del Génesis [de la traducción de Cipriano de Varela] es puro contractualismo político. Como la sociedad humana, el Estado es accidental, existe por voluntad divina, no porque lo necesite la naturaleza humana para realizarse. Manda Dios a Adán y Eva: "Fructificad y multiplicad y henchid la tierra, y sojuzgadla y señoread en los peces del mar y en las aves de los cielos y en todas las bestias que se mueven sobre la tierra. [1:28] Toma "Iehova Dios al hombre", y lo pone en el huerto del Edén para que lo labre y lo guarde" [2:15] pero, a raíz de la caída, lo saca del huerto del Edén para que labre "la tierra de que fue tomado"; le ratifica el poder de apropiación [3:23] y al mismo tiempo le concede el de elegir y nominar los jefes, los gobernantes [que en hebreo bíblico son los "jueces"]. Esos jefes han de repartir la tierra y amojonar las propiedades individuales para hacer así posible la vida en común. Así nace, según el relato bíblico -enseña Villey explicando el *Breviloquium* de Ockham III.7- la tercera dimensión del poder: el soberano temporal recibe por delegación popular la potestad en cuyo ejercicio se instituyen y limitan las propiedades y a ello se limita la función del gobernante: a asegurar posesiones individuales y a inmiscuirse en la esfera privada de los ciudadanos. Cp. con las Siete Leyes de Noé, reconfirmadas por Moisés en lo que se conoce como Torah oral.

una máquina productora de normas que está provista de poder para forzar su acatamiento, su naturaleza–la represora del Estado y la restrictiva de las normas- es restringir la libertad, no perfeccionarla; forzar las acciones y el carácter de los individuos, no orientarlos. En esta perspectiva Estado y normas son violencia, no derecho.[2]

Raquítico favor le hace Hobbes a la humanidad. Es curioso pero incluso así, ahora como en el XVII esta opinión es la dominante. Es como si nadie, o casi, quisiera caer en cuenta de que es una opinión dogmática cuya raíz es incapaz de controversia, cuya veracidad es incapaz de comprobación empírica. Mírese como se mire radica en la Biblia, para tantos palabra divina, incontrovertible e indemostrable. Tampoco nadie, o casi, parece querer ni poder ver que es una opinión deshonesta. Induce a los ciudadanos a asentar y asentir la autoridad pública –competencia + jurisdicción de políticos y funcionarios- en la fuerza coercitiva y policial del Estado, y no la indispensabilidad social de la función pública. Eso es inducir a error. Asentar y asentir la autoridad social en esos términos es validar el despotismo sobre una creencia falsa. Para eso, para validar el despotismo, se la inventó Hobbes. Y para eso la utilizan sus devotos.

Por eso voy a proponer una alternativa capaz de sacarnos con bien de ese atascadero: la teoría política de Aristóteles de Estagira. Al fin y al cabo, el Estado es una y la misma cosa a pesar de los contractualistas; como los humanos, que somos una y la misma cosa a pesar del profesor Kelsen. Resumo.

---

[2] Esta teorización no es, en absoluto, casual en Hobbes. Universitario de su tiempo, tenía una sólida formación en cultura bíblica-no necesariamente porque fuese hijo de clérigo- y cultura clásica. Y, estudiante en la universidad de Oxford, estaba formado en el nominalismo del teólogo franciscano de los siglos XIII y XIV Guillermo de Ockham. Hago esta observación porque Hobbes incurre en la misma falacia naturalista que los sofistas y de esa falacia deriva las mismas, catastróficas conclusiones que ellos. No en vano la primera traducción que hizo Hobbes del griego al inglés fue de la *Historia de las guerras del Peloponeso,* de Tucídides, que debió de familiarizarlo con las opiniones del sofista Trasímaco, de Cleón, demagogo de Atenas, y del orador Diódoto, su rival político.

Aristóteles prueba que el Estado es un conjunto de órganos del cual se sirve la sociedad y sin el cual no puede funcionar bien. No tiene otra razón de ser: es una herramienta.

Esa organización es "natural", en cuanto existe en la naturaleza. Que exista en la naturaleza no quiere decir que los Estados aparezcan y desaparezcan con la espontaneidad de una gripe, sino que pueden ser –o existen "potencialmente", como posibilidad, tal cual la gripe para quien no la tiene-. El Estado hay que fundarlo, poner esa posibilidad en actividad –como ενέργεια-. Pero a diferencia de la gripe, que puede contraerse o no, el Estado tiene que ser. Habiendo humanos, el Estado no puede no ser. Es una necesidad. Verá.

Los humanos somos sociales por naturaleza. Esto quiere decir que sólo podemos existir con otros humanos y sólo con ellos podemos ser plenamente. Ese ser plenamente con otros –Aristóteles usa este ejemplo en su Ética a Nicómaco- no consiste, como sí el del ganado, por ejemplo, en pacer, en subsistir juntos. No somos peores ni mejores que el ganado, pero sí distintos. A los humanos –o, si usted prefiere, "humanes", que es como dice Jesús Mosterín-, nos hace distintos que intercambiamos emociones, palabras y pensamientos; que creamos entre nosotros vínculos a través de las cosas (sean o no de cada uno) y de nuestras acciones. La capacidad para (o la posibilidad de) funcionar así, que nos la dan los genes, es lo que nos "especifica", lo que hace de todos y cada uno de los humanos una especie, "otra" respecto de las demás cosas existentes. Es, en sentido propio y estricto, nuestra naturaleza, que somos incapaces de realizar en solitario.

Por naturaleza también somos políticos. Esto significa que el éxito de esa sociedad –i.e. que "funcionemos así" tan bien como lo permitan los factores que no dependen de nosotros- es imposible si no se organiza, ni no se dota de un Estado –como πόλις-, de ese conjunto de órganos que tiene la función de prestarle unos servicios que son indispensables para la convivencia: juzgar o dirimir los conflictos entre socios; gobernar o administrar lo común, lo que es de todos, en beneficio de todos; y legislar u orientar la operación de todos, particulares y Estado, a ese éxito. De aquí que convertir en

"poderes" o "ramas del poder" estatal los órganos de servicio público o sus funciones es firmar una desnaturalización.

La sociedad exitosa es la que opera correctamente. Es aquella en que, habiendo paz y pan, cada uno de sus socios es capaz de realizar, desea realizar y realiza en sociedad, en la medida de lo jurídica[3] y materialmente posible y con recíprocos colaboración y respeto ajenos, su proyecto personal de vida. Esta es la naturaleza de la sociedad humana. Y esos socios igualmente libres e igual de respetables somos los ciudadanos. Esto no es un credo.

§2. El primer contrario de la sociedad es la discordia y evitarla es el primer servicio que el Estado le debe a la sociedad. ¿Cómo lo presta? Procurando, contribuyendo a y consiguiendo que, en tanto en cuanto sea posible, todos los ciudadanos, o sea cada uno, tenga efectivamente en su poder y disfrute sin interferencia todas las cosas que, por pertenecerle en virtud de la naturaleza o de la decisión humana y tengan o no valor económico, conforman su patrimonio. Verá. Puede que respetando el ajeno uno no se granjee el amor del dueño indemne. Pero siempre, sí, su respeto, ese factor del prestigio social, de la respetabilidad causada por la decencia.[4] Uno estará en paz con él, que es lo primero que, por indispensable, cuenta para vivir bien y para que a uno le vaya bien –como ευ πράττειν o to do well.

Puesto que de las cosas que uno tiene, a las exteriores e interferibles que son exigibles ante el juez o iudex los jurisconsultos inventores del oficio jurídico las llamaron iura*,* plural de ius*,* que en latín clásico significa lo que alguien tiene y lo que debe, esa realidad o statu quo social donde cada ciudadano tiene lo suyo se llama justo*,* orden social justo*:* en él

[3] Que sea jurídicamente posible quiere decir que no estorba ni contraría el orden social justo, según lo defino a continuación. Digo "jurídicamente", no "lícitamente", porque hay normas que le dan posibilidad jurídica a las injusticias: son las injustas, que son jurídicamente imposibles.
[4] Este es un ejemplo de cómo somos corresponsables de la arquitectura de nuestras maneras de ser, hecho que se concreta en la regla de oro de la ética: "No hagas a otro lo que no quieras que te hagan".

cada quien tiene en su poder y disfruta de sus cosas, de sus derechos.[5] También por su relación con el ius o derecho se llama jurisprudencia su conocimiento práctico y se adjetivan jurídicas su teoría, la relación de deuda que cada una de esas cosas causa entre su titular acreedor y un deudor, y la norma reguladora de esa relación. Y porque realizan el ius son justas la acción que lo da a quien se le debe, las personas que desean y participan en la construcción del orden justo actuando justamente y justicia el excelente hábito volitivo de hacerlo.

Para evitar la discordia el Estado ha de velar por que los patrimonios de los ciudadanos estén en equilibrio; no por que esos patrimonios sean idénticos. Esa armonía no requiere –antes le estorba- que esos patrimonios sean iguales. Como en la sociedad unos tienen más, otros menos, unos unas cosas y otros otras, a unos se les deben más, a otros menos, a unos unas y a otros otras. Se explica con más claridad en lenguaje aristotélico: el orden social es justo cuando el Estado y cada ciudadano, teniendo la obligación jurídica de pagarle, repararle, devolverle o respetarle algo a otro, se lo paga, repara, devuelve o respeta en tiempo y forma; o sea, si actúa justamente. Esas son las acciones comprendidas en el verbo "dar" o tribuo, en la definición de justicia que siguiendo a Aristóteles da el jurisconsulto Ulpiano y redondea Tomás de Aquino: justitia est constans et perpetua voluntas jus suum cuique tribuere.

Es algo así como una especie de lo que los economistas llaman un "óptimo", una situación de máxima eficiencia. Un óptimo ético, porque la eficiencia de la interacción social respecto del funcionamiento correcto de la sociedad es una variable de la justicia con que actúan los ciudadanos, de su comportamiento virtuoso. Y óptimo en sentido paretiano, una situación en la cual no se puede mejorar [injustamente] la situación de un ciudadano sin empeorar [injustamente] la de otro.

El orden social justo es un óptimo debido, se nos presenta como obligación porque realiza la igualdad ciudadana mediante la satisfacción del derecho que se le debe a otro. Puesto que

---

[5] Por analogía se llaman derecho el conjunto de las normas jurídicas y la jurisprudencia, que es los estudios y el oficio de los juristas.

debido, es exigible; pero a condición -y esto es inexcusable- de que los ciudadanos y el Estado estén en condiciones económicas de pagarle, repararle, devolverle y respetarle lo suyo a otro. Una sociedad de pordioseros o de maleantes o de pordioseros maleantes no puede ser justa: unos carecen de bienes de fortuna; los otros, de virtud; los demás, de ambas cosas; de lo que ninguno de ellos carece es de un estigma. Esta sociedad de psicópatas del miedo no tiene paz pero sí todo tipo de inseguridades humanas.

Mientras cada uno aporta a la empresa común en la medida que se lo permite su economía y se lo manda su virtud, del orden social justo se benefician mediata o inmediatamente todos los ciudadanos. En él no se discrimina, no se hace acepción de personas: se le paga, repara, devuelve o respeta la cosa a quien es su dueño, sea quien sea. Para que el acreedor deba o el deudor exija algo no cuenta ninguna otra cosa que la titularidad natural o convencional del derecho. El ítem en la cuenta de pasivos corresponde a otro en una de activos y obliga con independencia de quién sea el dueño de una y otra. Para esta justicia, que alguien sea rico, pobre, negro, blanco, homosexual, anciano, niño, adulto, inteligente, imbécil, honrado, bribón, inmigrante, musulmán, santero, huérfano, viuda o desvalido, no cuenta.

Hay cosas que son de uno porque alguien (que puede ser uno mismo) ha decidido que sean de uno –lo que se compra, lo que uno fabrica y lo que recibe gratis-. Otras lo son porque la sociedad donde uno vive, a través de su Estado, ha decidido que sean de uno –un cargo público o una multa de tráfico, por ejemplo-. Y otras son de uno por el hecho de ser uno, como los ojos, las opiniones y la libertad de elegir con quién juntarse. Ya que estas cosas le pertenecen a uno antes y sin embargo de la opinión ajena –y aquí cabe la decisión del Estado-, uno puede oponerlas como propias, defenderlas frente a los conciudadanos y el Estado. En contrapartida, eso sí, uno no puede exigir de ellos cosa ni medida distinta de la que estrictamente le deben. Por eso el sistema humano de relaciones, el natural y específico es jurídico, no de poder. Y así, claro, la relación del ciudadano con el Estado.

§3. No es principalmente decidiendo qué es de cada quién -y ahí se cuenta lo que puede hacer o no cada quien- como el Estado cumple su obligación respecto del orden social justo. Lo hace regulando o disponiendo u ordenando todas sus operaciones y las de los ciudadanos a la construcción y preservación del orden social justo. Las co-ordina en sub-ordinación a ese bien de todos. Esas regulaciones, disposiciones u ordenaciones son una especie de normas. Esa operación estatal es justa porque cumple una obligación que el Estado tiene respecto de la sociedad y de cada ciudadano.

Las normas (o reglas o disposiciones u ordenaciones) son instrucciones, recetas que nos da la inteligencia para obremos de tal manera que nuestra acción dé en el blanco que tenemos en mira. Si obrando según la regla conseguimos, en efecto, el objetivo que nos hemos propuesto, es correcta y, en tanto que tal, obligatoria. O sea que su obligatoriedad, nuestro deber de acatarla no deriva de la autoridad o del poder o del carácter personal de quien la genera sino del fin que pretende alcanzarse. Aún si son, en efecto, ordenaciones, no obligan absolutamente. Porque disponen a la dación de lo justo, que no es absolutamente exigible. La norma sólo obliga si actuar de conformidad con ella es material y jurídicamente posible.

El Estado genera normas en ejercicio de su función natural. Y los particulares, en ejercicio de nuestra (también natural) capacidad paccional. En cualquier caso, reglar bien requiere que quien regula sepa la naturaleza del objetivo al cual está dirigiendo la operación. Por eso la norma no puede ser útil para el orden justo si su agente no se sabe qué es lo justo, lo suyo o el derecho de cada uno. Lo contrario sería como inventarse una receta para hacer paella sin tener ni idea de qué es la paella. Lo justo –el equilibrio interpatrimonial- es un dato objetivo que se descubre en las relaciones sociales. Inferirlo a priori de normas morales, axiomas de razón o, como hace Hobbes, de definiciones abstractas de la naturaleza empírica del hombre, es una aberración.

Si uno inventa una receta para hacer paella y entre los ingredientes no pone arroz ni azafrán, será una receta pero quien siga esas instrucciones no hará una paella. Como la

paella respecto de la receta, el derecho es anterior a (y distinto de) la norma. Eso enseñaba Paulo, el jurisconsulto: lo justo no deriva de la regla sino que la regla se elabora a partir de lo justo. La paella es anterior a la receta que es de o para hacer paella. Y no se confunden. Como no se confunden la norma y el derecho: ella es de o para él –es medida suya-.

Cuando la norma indica qué, cómo, cuándo y por qué darle a otro lo que efectivamente se le debe en justicia es jurídica; esto quiere decir que su acatamiento es exigible. Obliga respecto del acreedor del derecho concreto; y respecto de la sociedad, titular del orden justo que se realiza cuando el deudor da ese derecho concreto que debe. El destinatario de la norma capta esa obligatoriedad de manera parecida a la de quien sabe que para hacer tal paella de tal manera *tiene que* seguir tal receta. La norma racional tendría que seducir por sus efectos, pero eso ya es erótica culinaria. Lo que quiero mostrar es que el orden social justo puede ser más excelente que la más excelente paella; si más no, porque lo disfrutan más comensales. Hay más, es mejor y se benefician más. Si la regla es buena, bastará desear el resultado y obrar conforme a ella.

Sea cual fuere su origen –acto de órgano social o de ciudadanos particulares- la disposición es racional y por ende verdadera norma jurídica si cumple, a una, tres condiciones.

Ha de ser justa respecto de las cosas que como derechos nos pertenecen por naturaleza y, si las hubiere, de las medidas naturales de éstos; las norma no puede denegarlos. Estos derechos y reglas naturales serían en la receta de la paella buena los ingredientes y las proporciones indispensables para hacerla. Cuando la receta no dice cuáles son o sí pero equivocados, no sirve y uno está obligado a ignorarla; si no, cocinará otra cosa y puede acabar intoxicado.

Ha de ser útil respecto del bien común verdadero que es la forma o constitución política justa –que es justa porque le confirma a cada quien sus derechos naturales y no contraviene las normas jurídicas naturales- elegida por la sociedad particular donde se operará conforme a la norma. La forma política justa sería la paella que uno quiere elaborar. La receta

es útil si cuando uno cocina siguiendo sus instrucciones consigue, en efecto, una buena paella.

Y la disposición ha de ser factible, conveniente con [no a] la realidad objetiva; es decir, adecuada a la realidad concreta, actual de esa sociedad y a la naturaleza de las cosas. Es norma inconveniente, por ejemplo, la receta que pretende que uno le ponga rábanos a la paella, que la retire del fuego y la tape apenas empieza a hervir el agua y/o que la haga parado en las pestañas.

Justicia, utilidad y factibilidad son los baremos objetivos que miden la racionalidad de las normas y, en general, la de la operación ajena; sea estatal, sea la de los conciudadanos.[6] Este método de medición conduce a realizar la igualdad ciudadana: evita que nadie, particular ni Estado, subyugue a nadie, particular ni Estado; procura que nuestra relación interciudadana sea jurídica y no de poder, de razón y no de fuerza. Preserva la libertad de cada uno y pone en conocimiento de cada ciudadano (y del Estado) si debe consentir y estar a esa operación ajena, o si debe resistirla, denunciarla, impugnarla o repugnarla pública y pacíficamente: le posibilitan a uno y al Estado cumplir su obligación ética y jurídica de hacerlo. Pero, más importante si cabe, es un útil bastante fiable para evaluar la racionalidad de las acciones y de la manera de ser de cada quien, para saber si uno vive según su naturaleza y la de las demás cosas. Por eso prueba Aristóteles que la norma perfecciona y no recorta la libertad.

---

[6] Estos criterios medidores son esbozados por el (ps.) Aristóteles en *Retórica a Alejandro* 1424b16-22: "Quien vaya a abogar por una norma debe probar que afecta a todos por igual, que armoniza con el resto de normas y que es beneficiosa para la Ciudad, particularmente en cuanto hace a la concordia." Iacobi (o Diego de) Simancas, en su *De Republica* de mediados del XVI, -más que un siglo antes de nacer el barón de Montesquieu- da más clara cuenta y dice que los factores de racionalidad de la norma son: Ius naturale à quo debet habere fundamentum. Bonum commune ad quod est dirigenda. Subditos ipsos quibus est applicanda – i.e. possibilis & moribus, locis, temporique conveniens.

§4. Por naturaleza nos pertenecen como derechos las propensiones a ciertos fines y las cosas sobre las cuales recaen esas propensiones. Entrando en sus *Metafísicos* observa Aristóteles:

> Por naturaleza todos los hombres propendemos a saber. Indicio de esto es el deleite que hallamos en nuestros sentidos; pues incluso haciendo abstracción de su utilidad los estimamos por ellos mismos; y, sobre todos los demás, el sentido de la vista. Pues no sólo para actuar, sino también cuando no vamos a hacer nada, preferimos la vista a los otros sentidos. La razón es que éste, más que los demás sentidos, nos hace conocer y descubre las muchas diferencias que existen entre las cosas. (980a20-27)

La curiosidad –la propensión a saber, a conocer, a aprender- y la educación sobre la cual recae son unos de esos derechos naturales. Somos animales aprendientes.[7] Naturales en cuanto al título, ambos derechos también lo son en cuanto a su medida –no hay tal cosa como un derecho amétrico-, de manera que, siendo lo que son, sólo puede exigirlos en justicia quien tiene la capacidad natural y la vocación y el mérito académico (o, en otras palabras, la formación académica precedente necesaria) para recibirlos. Esto no se lo inventó nadie. La gente fue dándose cuenta de que eso es así porque si no es así no puede ser. Así es la naturaleza las cosas.

Correlativamente, como agente distributivo el Estado sólo está obligado a procurar la educación del ciudadano que es natural y académicamente capaz. De donde sus políticas educativas y las normas que las concreten serán justas si y sólo si apuntan a que cada ciudadano reciba una formación académica –bien común que se está distribuyendo- en proporción a sus peculiares capacidad natural y vocación y mérito –criterio natural de repartición-. Unos aprenderán unas cosas, otros otras; unos más, otros menos. El criterio es la igualdad proporcional.

---

[7] Explican este hecho las conclusiones del neurocientífico Sebastian Seung y las de Elizabeth S. Spelke, del Departamento de Psicología de Harvard.

§5. Satisfecha esta exigencia de justicia, la razón de utilidad respecto del bien común requiere que esas políticas y normas se adecúen, entre otras cosas, al sistema elegido por la sociedad para producir y transferir bienes y servicios.

Es imposible que todo sea de todos: la comunidad perfecta es irrealizable. Por eso vivimos en sociedad, somos con-socios o con-ciudadanos vinculados principalmente por la utilidad o ventaja que podemos obtener y obtenemos unos de otros. "Principalmente", porque entre la gente con que uno se relaciona cuentan más no-amigos que amigos (-esto en el sentido actual de "amigo" y "amistad"-). La amistad o φιλία utilitaria, la conciudadanía no es la única especie de vínculo de que somos capaces los humanos. Tenemos emociones más exquisitas, digamos, y más finas formas de relacionarnos. Hemos evolucionado así.

Puesto que todos, en cuanto ciudadanos, valemos igual y valen igual, en cuanto debidas y exigibles, todas las cosas que como activos y pasivos conforman el patrimonio de cada uno, el éxito del nexo social utilitario radica en que cuando uno obtiene algo de un conciudadano se lo sustituye por algo igual o equivalente. Guardar esa equivalencia prestacional en nuestras transacciones es un deber natural de justicia: quien no lo satisface menosprecia al defraudado, lo indigna y da al traste con la sociedad que los vincula.

De ahí y para realizar la amistad utilitaria que es la conciudadanía existe el sistema económico de libre mercado. En él –es su naturaleza- el ciudadano autónomo y libre aplica su riqueza, ingenio y trabajo a la producción de bienes y servicios que otros ciudadanos autónomos y libres adquieren por una contraprestación que capacita al productor para adquirir, a su vez y por otras contraprestaciones, lo que los demás producen. El sistema económico es instrumento: no más que un medio para que los ciudadanos se beneficien mutuamente de sus patrimonios. Es un bien social cuya razón de ser, como la del Estado y no obstante los usos espurios que llegan a hacerse de uno y otro, es servirnos a los ciudadanos.

§6. El beneficio, ya ve, se obtiene a título oneroso. No somos perfectamente amigos. De ahí que

> si podemos, debemos devolver el valor de lo que hemos recibido (porque no podemos hacer que otro sea nuestro amigo contra su voluntad); debemos reconocer que estábamos equivocados desde el principio y que obtuvimos provecho de quien no debimos haberlo obtenido –puesto que no lo obtuvimos de un amigo, ni quien nos benefició lo hizo sólo por beneficiarnos- [...]. Hemos de considerar quién nos está beneficiando y en qué términos está actuando, de manera que podamos aceptar el beneficio en esos términos, o declinarlo. [Aristóteles. *Ética a Nicómaco* 1163a2-9]

¿Qué retribuye lo que se da a cambio? Grosso modo, el valor económico de la producción de lo que va a disfrutar otro y el riesgo en que incurrió quien aventuró su capital en dicha producción. O sea: costo + margen de beneficio. Así como no puede tenerlo ocioso sin que lo castigue, cuando menos, la inflación, quien produce y da lo producido a cambio de algo equivalente no tiene obligación de comportarse liberalmente poniendo su capital en riesgo a cambio de nada. Ganar en el negocio, lucrarse a costa de otro es justo, siempre y cuando el provecho sea recíproco y se guarden las equivalencias o justas proporciones. Somos socios. No hermanos comuneros.

Por eso es imposible que "en las relaciones mercantiles el principio de gratuidad y la lógica del don, como expresiones de fraternidad, pued[a]n y deb[a]n tener espacio en la actividad económica ordinaria", según dogmatiza el papa Benedicto XVI en su encíclica *Caritas in Veritate.* Una relación gratuita no puede ser mercantil y pertenecerá a la liberalidad, por ejemplo, pero no a la justicia de los juristas. Y nadie, ni siquiera ese curtido apóstol del social-romanticismo que es Pablo VI, puede hacer exigibles los regalos. Todo este nudo procede de un error conceptual que no sería sospechoso si no proviniese de un hombre tan culto como Ratzinger. En *Caritas* convierte la equidad en caridad: "la caridad supera la justicia y la completa siguiendo la lógica de la entrega y el perdón". Insiste con error en que "la justicia es inseparable de la caridad": "la caridad

exige la justicia, el reconocimiento y el respeto de los legítimos derechos de las personas y los pueblos.” El error es viejo y nace cuando la justicia bíblica, que es la obediencia “de los justos” a los mandatos y prohibiciones de la Ley, tanto mosaica como Nueva, se traspone a los asuntos mundanos donde parece que sólo funciona la justicia definida por Aristóteles. La de los papas es una justicia que sirve para ganar el cielo pero no para ordenar las cosas de la tierra. El batiburrillo confunde tres cosas distintas: la justicia, la equidad y la caridad. Voy a distinguirlas.

La justicia, digo más arriba, es la disposición a darle a otro lo que uno le debe. La equidad, por su parte, es una especie de justicia que dispone a dar más de lo que uno debe o a exigir menos de lo que le deben. Más y menos que no son exigibles. La equidad es la justicia amortiguada por la liberalidad y no tiene contrario, no existe tal cosa como la “inequidad” o lo “inequitativo”. Y tiene que ver con la caridad porque el acto caritativo es de la liberalidad, de la solidaridad, como lo que le suma o se le resta graciosamente a lo justo debido el acto caritativo.

Mire cómo la confusión nos llega, como por infusión, desde los laboratorios vaticanos donde la equidad muta en caridad. Dice Benedicto XVI: “la caridad supera la justicia y la completa siguiendo la lógica de la entrega y el perdón.” E insiste en que son inseparables: “la caridad exige la justicia, el reconocimiento y respeto de los legítimos derechos de las personas y los pueblos.” Con error.

Primero, porque puede haber justicia sin equidad (y sin caridad) pero no equidad sin justicia; a estos efectos la caridad manda perdonar la deuda y dar lo no debido, que no son actos de justicia. Segundo, porque a efectos de justicia sólo cuenta la dación efectiva del derecho ajeno, no el reconocimiento de su existencia; sin praxis, las buenas intenciones no sirven para vivir bien. Y tercero, porque los derechos son de las personas, de cada persona, no de abstracciones como “los pueblos” hambrientos ni opulentos.

El proponente cae en esta confusión tan común (que agrava la moda de traducir fairness según permite su

ambigüedad) e induce al error con dos extravagancias. Una, usar "equidad" por "justicia" o "igualdad". La otra, decir "inequidad", no se sabe si por "injusticia", por "desigualdad" o por "iniquidad", calidad de inicuo, que el proponente llama "inequitativo". No son lo mismo.

En vez de "inequidad" el proponente podría decir, sin hacer sacrificios tontos a la corrección política y con franca precisión conceptual y lingüística, "marginación injusta", que es económica y social: es la causa de la pobreza –nadie es marginado porque es pobre sino que es pobre porque ha sido marginado. En esto es bastante democrática la marginación: le cae sin distingo al rico y al pobre. Siendo un problema social, el Estado ha de tomar medidas socieconómicas para evitar la marginación y conseguir la des-marginación. Es justicia.

Y puesto que la solución también es social hemos de consentir que se haga mediante una redistribución de la riqueza y, para abonar la democracia participativa, otra, también hacia abajo, del poder y de la educación sensu strictu. Redistribución, sí, pero no igualitaria sino proporcional a la capacidad y a la necesidad de cada uno –paciente o destinatario, respectivamente– según se infiere que sería el criterio de "equidad territorial" del artículo 121 L30.

§7. En la sociedad republicana todos los ciudadanos tienen, de ser posible, medios económicos para concurrir al mercado consumiendo y produciendo. La pobreza no puede ser impedimento para que participen de esa faceta la vida social; para que, concurriendo, se pongan en ocasión de actuar virtuosamente y provean y se provean, mediante la producción y utilización propia de los bienes útiles y productivos constitutivos de riqueza, las cosas que necesitan para sustentarse y vivir decentemente. En el mercado los ciudadanos disponemos de y utilizamos nuestros derechos; es un sistema atributivo de riqueza que, cuando funciona bien, la distribuye de manera que el pobre más pobre sea independiente y el rico más rico no sea tan rico que su poder amenace o cercene la autonomía de sus conciudadanos. Por eso es imposible que puedan desterrarse del mercado, según propone Jürgen

Habermas en *Technik und Wissenschaft*, los problemas de la eticidad. Estoy hablando de una sociedad de ciudadanos, de individuos libres.

Esta actividad libre, social, pública y continua mediante la cual participamos en el hacer económico como sujetos coordinados políticamente para conseguir la autarquía es un derecho: la concurrencia mercantil. Y nos pertenece a causa la naturaleza del sistema económico de libre mercado cuando vivimos en una sociedad que lo haya adoptado.

Si esto es así, la dación de ese derecho es capaz de condicionar la racionalidad de las políticas estatales. Incluso si son educacionales.

II Acerca de la racionalidad de la norma por cuanto hace a la democracia participativa y lo que parece ser educar para la vida republicana. ¿A qué ciudadano aspiramos?

Para que funcione, a la organización estatal hay que darle forma, ordenar o disponer sus órganos para que ejecute cada uno sus funciones peculiares en función del éxito social para el cual existen. Por eso cuando la sociedad se constituye como Estado acuerda cómo participa cada ciudadano del éxito de la sociedad. Cómo participa en sus costes y cómo en sus beneficios. Ese "cómo" se llama constitución o forma política. Si el acuerdo es que la participación en los beneficios es potencialmente idéntica para cada ciudadano y que ninguno cargará con los costes en cantidad ni manera que exceda o extrañe su aptitud actual, la constitución se llama democracia. Hay una, bastardilla ella, que se llama "liberal" y le sirve al individualista Estado hobbesiano. Es la de moda. Y otra, más del Estado aristotélico, de la que voy a hablar a continuación.

§1. Se llama "democracia participativa" o "republicana", y es la primera apuesta que hace la sociedad colombiana en su Constitución.

El objetivo: ser una sociedad conformada por personas libres que se relacionan entre sí jurídicamente con un objetivo común, de todos: que cada quien viva decente y felizmente como prefiera. Así tiene que operar una sociedad republicana, esa es su naturaleza.

Siendo todos igualmente ciudadanos, es propio de esta especie de constitución política que los socios deliberen acerca de los fines de su sociedad y de la operación mediante la cual ésta se dispone a realizarlos. Y es propio del ciudadano republicano participar efectiva y directamente en la toma y ejecución (-en ésta, sí, por sí o por interpuesta persona-) de las decisiones que afectan a todos.

En las deliberaciones se participa opinando, de modo que el éxito de la toma social de decisiones radica en la calidad de las opiniones individuales de los ciudadanos. No pongo en duda que los humanos seamos igualmente personas ni que tengamos idéntica valía como ciudadanos. Pero sí niego que todas esas opiniones individuales de todos los ciudadanos valgan o puedan valer igual porque contribuyan o puedan contribuir por parejo al bien de todos. Verá.

El valor de cada opinión es relativo al buen vivir del cual participan todos los socios –no opinantes inclusive, que por eso es un bien común-. Opinar bien respecto de éste requiere, pues, que el opinante conozca, que sepa bien ese objetivo, y que tenga la aptitud intelectual para descubrir los medios con que puede conseguirse. A lo mejor le suene cavernario, pero de aquí voy a concluir que el valor de la opinión es función de la autoridad intelectual de su emisor. Ahora bien. Por acertada que sea, si la opinión no se convierte en regla es un valor muerto. Puesto que esa conversión es generada por un consenso social y puesto que la autoridad intelectual no es siempre ejercida honestamente, la promoción de ese consenso hace que haya que sumar, como factor del valor de la opinión, la decencia pública del emisor, que le da crédito social. El ciudadano republicano, educado y decente, participa bien de la empresa colectiva. Excele. Es un virtuoso.

Ni el filodemócrata más furibundo puede razonablemente concederle valía a la opinión del loco, el mentecato, el infante o el antisocial. Pero tampoco a la de quien no sabe de lo que se está hablando ni a la predominante entre la mayoría, si tampoco lo sabe. Corre por ahí mucho abanderado de algo así como una isegoría universal; es decir, que todas las opiniones de todos valgan lo mismo respecto de todo.

Esta simpleza ha ido calando en la sociedad y no la traería a cuento si no fuese el resquicio por donde ciudadanos no tan educados y/o no tan decentes promueven peculiares consensos sociales que están convirtiéndose en normas. ¿Cuántas normas civiles sobre matrimonio, familia, reproducción y educación de los hijos no son opiniones de una clerigalla que no se casa ni procrea? ¿Cuántas leyes económicas

no son opinión de quienes no saben de economía? ¿Cuántos proyectos indispensables de infraestructura no se frustran por la no ecuanimidad de ciudadanos que parecen ignorar que no hubiera habido fuego ni papel si para hacerlos no hubiese servido un árbol? ¿Qué valor puede tener la opinión pro o anti-abortista de una mujer que por naturaleza o elección nunca estará embarazada?

Es siguiendo este camino que en nombre de la democracia y a causa de una desgraciada lectura del principio de igualdad ciudadana, tanto como los educados y decentes, también dicen lo suyo los ciudadanos ineptos, los sinvergüenzas, los pícaros y los criminales. Lo peor es que están siendo escuchados. Así vamos.

Estoy convencido de que la participación ciudadana en las deliberaciones sobre cosas que afectan a toda la sociedad debe ser cualificada, no universal. Sin que haya en ello menoscabo sino compleción de la forma política democrática (sea liberal o participativa). Es la conciliación necesaria de dos hechos inevitables que amarra el general Bolívar,[8] por ejemplo, en el discurso de Angostura:

> Que los hombres nacen todos con derechos iguales a los bienes de la sociedad está sancionado por la pluralidad de los sabios, como también lo está que no todos los hombres nacen igualmente aptos a la obtención de todos los rangos, pues todos deben practicar la virtud y no todos la practican, todos deben ser valerosos y todos no lo son, todos deben poseer talentos y no los poseen. De aquí viene la distinción efectiva que se observa entre los individuos de la sociedad más liberalmente establecida. Si el principio de la igualdad política es generalmente reconocido, no lo es menos el de la desigualdad física y moral. La naturaleza hace a los hombres desiguales, en genio, temperamento, fuerza y caracteres. Las leyes corrigen estas diferencias por que colocan al individuo en la sociedad para que la educación, la industria, las artes, los servicios, las

---

[8] Las referencias al General se me atravesaron porque mientras redactaba este ensayo una de mis lecturas fue el Bolívar de John Lynch. Las he precisado con base en esta recopilación: *Simón Bolívar. Doctrina del Libertador.* Fundación Biblioteca Ayacucho. Caracas: 1994.

virtudes, les den una igualdad ficticia, propiamente llamada política social.

Cualificada o universal, la participación en estas deliberaciones será mejor (por más honesta y eficiente) cuanto mejor (por instruido y decente) sea cada ciudadanos. Como no hay virtud innata, al ciudadano hay que formarlo "en el espíritu cívico y en las virtudes públicas", que dice el General. Y como las personas se forman educándose, la utilidad de las políticas educativas respecto del bien común de las sociedades republicanas depende de que ordenen o no, de manera mediata o inmediata, a educar al ciudadano para la vida republicana. Esto tampoco es un credo.

§2. Parece ser que educar para la vida republicana es formar al ciudadano, a la par, en y desde las artes liberales y la ciencia básica, para que a partir de ellas aprenda a descubrir, afinar y ejercer sus aptitudes naturales así que sea capaz de participar, desee participar y participe bien de la vida de la sociedad. Esto no es mera demopedia o "pedagogía constitucional". Verá.

Educar para la vida republicana es entrenar al ciudadano en la consistencia intelectual, que lo dispondrá a formarse opiniones verdaderas con base en idearios científicos y a pasar por el cedazo de la razón los idearios dogmáticos que difunde la propaganda.[9] Será un ciudadano crítico, libre.

Educar para la vida republicana es entrenar al ciudadano en la coherencia ética, que lo dispondrá a elegir sus acciones con base en esas opiniones verdaderas y a no inducir a sus

---

[9] El paradigma de ideario dogmático es el religioso, cuyos enunciados no son creídos por la gente en virtud de la racionalidad de éstos sino de la autoridad de su emisor. Se creen con fe, no con razonamiento, y son inoculados en los ciudadanos mediante la propaganda. Decía Galeno que es πίστις, no λογισμός, la manera de creer de los ignorantes. Entre los más antiguos y eficientes aparatos de propaganda ideológica se lista la vaticana Congregación para la Evangelización de los Pueblos, fundada en 1622 mediante la bula *Inscrutabili Divinæ* por el papa Gregorio XV. La Congregación fue llamada Propaganda Fidei y obedece a un mandato explícito: "Y díjoles [el Cristo]: Id por todo el mundo, predicad el evangelio a toda criatura". [Marcos 16:15]

conciudadanos a creer con error ni a actuar con injusticia. Será un ciudadano excelente, capaz de vergüenza y con sentido del ridículo

Y es entrenar al ciudadano en la valentía crítica, que lo dispondrá a participar en la operación de la sociedad poniendo en común opiniones ciertas con intención honesta[10] y a ejecutar honradamente la parte que le toque en esa operación. Será un ciudadano responsable respecto del buen vivir de sus consocios.

Esto es educar para la libertad, fin último y medio principal del desarrollo.[11] Es darle al ciudadano herramientas con las cuales pueda estructurar y estructure sus deseos, preferencias y expectativas preservando su autonomía personal frente a la deshonesta injerencia ajena –es un ciudadano conocedor de sus derechos- y realizar esos deseos, preferencias y expectativas operando corresponsablemente en sociedad con sus conciudadanos.[12] Esto es vivir decentemente. Y quien así vive es un ciudadano que en sus actividades públicas, sean particulares, sean las que realice como prestador de un servicio estatal, cuida el equilibrio entre la sociedad y el individuo, entre el Estado y sus administrados, entre lo que, por decirlo con los revolucionarios franceses del XVIII, tiene de "hombre y de ciudadano" nuestra naturaleza.

Si los miembros de la sociedad carecen de estas virtudes su democracia será electoral y cortoplacista, "liberal" pero no republicana; y no podrán exceler participando bien de "la vida política, cívica y comunitaria del país." [Artículo 95.5 CN] Más a peor.

---

[10] Para un ejemplo de opinión e injerencia deshonestas vid. Rolando Astarita. "Drogas y relativismo cognitivo progre."

[11] La prueba Amartya Sen en *Development as Freedom*. Denis O'Hearn la evaluó diez años después en "Amartya Sen's Development as Freedom: Ten Years Later."

[12] Los ciudadanos somos corresponsables de la realización del marco elegido por todos para que dentro de él cada uno pueda llevar a cabo su proyecto personal de vida. Puesto que dicha realización conviene a todos y a todos es necesaria, es un bien o finalidad común. Contribuir a ella es hacer un aporte que beneficia, a una, el buen vivir propio y el de los conciudadanos, y satisface una deuda de justicia que a favor de la sociedad en la cual vive le atribuye a cada persona su propia naturaleza.

Un ciudadano educado en el hábito de satisfacer esta deuda natural en democracia es el que la razón aconseja que deseemos y seamos. Y si se intercalase el adjetivo "cívico" entre "personal" y "laboral" y se pasase de la retórica a los hechos, el ciudadano prometido por el artículo 30 L30, capaz de desarrollarse personal y laboralmente en cualquier parte, y "de comunicarse e interactuar en un entorno global."

Importante como es, esta educación republicana no hace por sí la felicidad del ciudadano que, virtuoso como sea, para vivir necesita proveerse cosas que paga en el mercado con el dinero con que otros le recompensan las que ese ciudadano ha provisto a los demás, básicamente su trabajo. Por eso la educación emancipadora tiene que ser complementada con una formación industrial que le permita al ciudadano producir para ganar dinero, que lo capacite para concurrir en el mercado. "Complementada", digo, porque no puede sacrificarse en el altar del adiestramiento laboral, sólo a medias conveniente con nuestra nuestra naturaleza indagadora, conocedora y política. Es injusto escamotearles al ciudadano la parte más importante del servicio educativo y a la sociedad el beneficio que le quepa en ella. Esto pone en aprietos al proponente, quien en el artículo 35 d) L30, por ejemplo, restringe el servicio del Sistema Universitario Estatal [en adelante: SUE] a "los asuntos que requiera el Ministerio de Educación Nacional".

§3. Tanto si uno lo lee del derecho como si lo lee del revés, resulta que el proponente se quedó con el complemento. Nada para el 99,9%, todo para el 0,1%.[13] La Exposición de Motivos[14]

---

[13] Hasta no hace mucho era el "1%": Son los grancapitalistas que se reparten el 99,9% de los frutos de los factores antedichos (99,9% del PIB, por ejemplo). En sentido laxo: es esa mínima porción de socios que es titular de la máxima riqueza (99,9%) existente en la sociedad y/o de la generada por los otros miembros (99,9%) de esa sociedad, entre los cuales ha de repartirse el resto (0,1%) de riqueza. [Vid. el informe *Divided we stand* de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Diciembre 2011.]. Por ejemplo: los trabajadores de la mina Gasberg (Papúa, Indonesia), de oro y cobre, controlada y explotada por FreeportMcMoRan (que explota también la mina

[en adelante: Em] y la L30 siempre dicen que la finalidad de la nueva política de Estado para la educación superior no es, de cerca ni de lejos, educar para la vida republicana. Esto, a pesar de los anuncios más bien cosméticos que haciéndole eco al Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 [en adelante: PNDE], formulan los artículos 8, de los fines del Sistema de Educación Superior, y 18, de los de las Instituciones de Educación Superior [en adelante: IIEESS].

La orientación curricular tenderá a "[i]mpartir y fortalecer la formación en competencias laborales, generales y específicas para lograr una educación pertinente y articulada al mundo productivo, que genere una cultura de emprendimiento, liderazgo, innovación para la asociación, solidaridad y creatividad para el desarrollo humano sostenible y el mundo laboral." [PNDE]

Vamos, pues, a entrenar obreros, a pagar entre todos ese entrenamiento y a titularlos con upc$_s$ para que, produciendo, satisfagan la demanda de trabajadores y retroalimenten los megacapitales consumiendo lo que éstos les ofrecen. Esos obreros, es cierto, recibirán el adiestramiento que les reconocen los artículos 53 y 54 CN. Pero estarán destinados a ignorar qué son en realidad, qué tan bien pueden vivir y qué les están escamoteando. Del puro amaestramiento profesional y técnico no resultará más que un falso ciudadano: nominal, potencial,

---

de Cerro Verde, en Perú), ganan entre US$1,00 y US$3,00 por hora; dos presidentes de la empresa: Moffet y Adkerson, controlan más de 4 y 5 millones de acciones (cada una con valor aproximado de US$42,00), respectivamente, por las que en 2010 recibieron dividendos por US$30,57 millones cada uno. Cp. Peter Phillips y Kimberly Soeiro. "Exposing the one percent: Freeport McMoRan exploits workers and the environment":

Técnicamente, el 1% se explica así: 1.318 empresas transnacionales (el 0,7% de todas las que hay) controlan más o menos el 80% de la economía global, y una superentidad compuesta por 147 compañías (el 0,3% restante) controla más del 40% del valor económico de todas las transnacionales existentes. Los datos resultan del análisis efectuado por S. Vitali, J.B. Glattfelder y S. Battiston, *The network of global corporate control.* 2011.

[14]http://www.pedagogica.edu.co/docs/Exposicion_de_Motivos_DEFINITIVO.pdf Utilizo esta versión del Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016: http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/w3-article-166057.html Y esta de la L30: http://www.udem.edu.co/NR/rdonlyres/16738BFD-DA00-4F44-B769-56C28262D94D/13542/Reforma_al_Sistema_de_Educacion_SuperiorV2.pdf

pasivo, aislado de su sociedad y carente de virtudes públicas. No creo inteligente que alguien aspire a una "legión [de tales] para construir el presente y futuro del país." Por eso no faltarán sociópatas que lo hagan.[15]

De la destilación a que los grancapitalistas y sus vicarios están sometiendo la sociedad sólo sale por el serpentín el conocimiento que sea o pueda ser medio de producción.[16] La educación sensu strictu debe de estar en la oscuridad de la retorta. Concede la Em I sin dar ninguna pista que por lo menos sugiera que el proponente se haya detenido a considerar mejores (por más humanos, no importa si más costosos) escenarios posibles:

> Tanto el gobierno como la sociedad en general han depositado su esperanza en la apropiación del conocimiento y el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación [...]. Estos cuatro factores [...] son los pilares para alcanzar un *crecimiento económico* sostenido y poder enfrentar un *sistema económico mundial*, caracterizado por una mayor *complejidad tecnológica* y una *orientación hacia la producción de bienes y servicios*. La respuesta a este planteamiento está en la capacidad [...] que tenga [el país] para hacer de los talentos colectivos la principal *herramienta para la competitividad*. (Énfasis míos.)

De manera que las necesidades que según el artículo 4 L30 (respirándole en la nuca a la Declaración de Boloña de 1999) ordenarán el nuevo Sistema de Educación Superior colombiano son las de los grancapitalistas, las del 0,1%.

---

[15] Se tratará de agentes sociales carentes de altruismo, que se llaman también "sociópatas", cuyo paradigma son las empresas. Vid. "Corporations are Sociopaths". *Volatility.*
Este es uno de los principios del movimiento estadounidense Free Speech for People. Cp. Thom Hartmann, "Unequal protection" y Joshua Holland, "The fascinating history of how corporations became "People" – Thanks to corrupts working for the 1%."

[16] Denuncia Pierre-Yves Gomez que a causa de esto el sistema educativo ha ido "financierizándose" y "perdiendo contacto con la realidad." "La financiarisation de l'enseignement supérieur et sa responsabilité dans la crise." *Le Monde.* Febrero 21, 2012.

Esas necesidades no son siempre y en todo caso las de la sociedad ni las de los ciudadanos. Sin embargo, el proponente intenta convencernos de lo contrario. Y lo hace usando una herramienta propia del marketing y la estrategia de ventas que resulta ofensiva en un funcionario público: las unique selling propositions o propuestas únicas de venta. Ofende por deshonesta. Son palabras y frases como las enfatizadas por mí en la cita precedente, que se repiten una y otra vez para producir este efecto en el destinatario: familiarizarlo con lo que le están diciendo para que reciba esos dichos dando por sentado que son ciertos y correctos, para que los haga suyos acríticamente, sin considerar sus significados ni el propósito condicionante de su utilización. El uso de este instrumento en el ejercicio del servicio legislativo lo hace sentir a uno no como un ciudadano destinatario de una norma sino como un cliente potencial al que el mercado, utilizando el Estado, está seduciendo para que consuma. Algo así como la estrategia utilizada por los precursores de la Gran Mentira acerca de las causas de la actual crisis económica mundial. [17]

Al amparo de la L30, el primer beneficiario del conocimiento y de los procesos de innovación generados en las IIEESS es –o sigue siendo- el sector productivo al que se transfieren. [Artículo 88] Ni las apelaciones a ese perifollo que el proponente llama “talentos colectivos”, ni las vagas y esporádicas referencias al ciudadano particular y a la sociedad son capaces de maquillar este trastrueque: “los conocimientos y competencias base de todo aprendizaje” prometidos por la reforma no son los que liberan, lo que hacen crecer y realizarse al ser humano, sino los que ceban los bolsillos de los megarricos.

Por cierto. El proponente se refiere indistintamente a la sociedad, que siempre llama “comunidad” –es una de sus usp$_s$- y a la comunidad universitaria. Lo hace, por ejemplo, en los artículos 74 y 75, y en el 113, aquí “inducida en [sic.] error” en el enunciado de una causal de sanción administrativa. Aunque ya nadie sepa cuál es la diferencia entre la sociedad y la

---

[17] Cp. Barry Ritholtz. “What caused the financial crisis? The Big Lie goes viral”. *The Washington Post.* Octubre 31, 2011.

comunidad, este uso impropio y frecuente de “comunidad” resulta sospechoso. Y es moda. Es como si con esta usp alguien pretendiese hacerle creer a la gente que vivimos o podemos vivir en régimen de “gratuidad y lógica del don”. Muy peculiar, por cierto, pues invita más a competir que a cooperar en régimen de equivalencia.

§4. La política educativa propuesta se asienta en una premisa contraria a nuestra naturaleza. Es esta: el ciudadano vale tanto cuanto gana y no tiene ni puede tener otro deseo, preferencia ni expectativa que acceder a un puesto de trabajo que le produzca dinero suficiente para subsistir, y a un crédito bancario para picar al debe las carnadas con que los productores lo troquelan como consumidor bienes y servicios.

Y porque se asienta ahí, esta política desentiende al Estado de la suerte de los ciudadanos, confiando en que alguna providencia los hará felices proveyéndole “un” (que no “su”*)* empleo a cada uno: “[Los] propósitos [“en que el gobierno y la sociedad en general han depositado sus esperanzas”] sólo se harán realidad si existe una política pública que garantice que la educación superior es un derecho”.

El proponente miente cuando intenta convencer de que la educación superior es causa necesaria de la prosperidad y el empleo [de cada ciudadano, hay que suponer]. Si esto fuese así, no habría profesionales desempleados y pobres ni profesionales empleados pero igualmente pobres. El mercado absorbe la mano de obra que necesita para producir; pero no determina ese volumen de producción mirando la demanda que hay de lo que produce sino la rentabilidad del proceso productivo. Lo razonable es producir tanto y a cuanto como no se ponga en riesgo la ganancia, así que la demanda de mano de obra es impredecible. En el día a día esto está traduciéndose en desempleo y precariedad laboral. En pobreza y marginación contra las que no valen ni las mejores “herramientas para la competitividad.”

Miente cuando intenta convencer de que la justicia se agota en el reconocimiento de la educación como derecho –que, por otra parte, ya consta en la Constitución-. La justicia de una

política educativa radica en procurar ese derecho, no en limitarse a garantizar que a nadie se le estorbará su acceso a él. Un derecho no se realiza cuando se reconoce como del titular sino cuando, debiéndosele, efectivamente se le da. Además cuando, pudiendo, se le da completo.

La función natural del Estado respecto de la educación es disponer los medios para que, de ser posible, cada ciudadano en condiciones reciba la suya. "Garantizar" que se le debe y no dársela es un timo. Vuelve a mentir el proponente: este derecho de que habla no es más que un formalismo, un hueco embeleco para idiotas –sirva esto en sus dos acepciones-.[18] Argucia que desde hace tiempo viene sirviéndoles a poderes de todos los pelajes e incluso, supongo, a la "sociedad civil organizada", para hacer creer que es justo un estado de cosas que no lo es. Lo supongo, porque la Em no dice quiénes ni a qué título componen esa sociedad que, junto a los productores, "destacó" en la confección de la L30. La misma desconocida a cuyas "solicitudes específicas" ha de responder, según el artículo 127, la estructuración de los "planes, programas y proyectos" de las IIEESS.

No es en absoluto republicana la educación en que el proponente tiene puestas sus complacencias. Lo que promete es una educación reducida a ser agente y vehículo de conocimiento exclusivamente poiético; una educación compartimentalizada como si el conocimiento y su objeto: la realidad, pudiesen tener compartimientos estancos. Ese conocimiento, que evalúan las pruebas Saber PRO o los exámenes de Estado del artículo 68 L30, uniformiza a los ciudadanos y acaba globalizando –disolviendo, si se quiere- la sociedad. ¿Por qué? Porque es factor de algo que prohíbe nuestra naturaleza per-sonal: la servidumbre. También se llega a ella cuando la educación aborta su naturaleza emancipadora y deja de ser factor de felicidad.

---

[18] Hay un ejemplo de crisis práctica producida por el formalismo, en Richard Thompson Ford. "Moving beyond civil rights". *The New York Times*. Octubre 28, 2011.

Y no creo que sea ese tipo de educación el depósito de las genuinas esperanzas de la "sociedad [colombiana] en general". No puede serlo porque en Colombia no hay conciencia generalizada de libertad posible: el carácter de la libertad republicana es un gran desconocido. Por eso la gente suele vivir con la falsa convicción de que es libre –o feliz, como dijo hace poco una encuesta por ahí-, totalmente ignorante de lo que injustamente se le está denegando. De manera que si es verdad que ha apostado por este nuevo ciudadano, ha sido involuntariamente, por ignorancia o engaño. Estoy seguro de ello.

Una república democrática está conformada por personas libres, por ciudadanos que participan realmente y bien en ella; no por siervos ni súbditos cívicamente apáticos y "destinados de por vida a la subalternidad económica e intelectual."[19]

§5. Esta percepción tuerta de lo que es la educación no es nueva. Casa, por ejemplo, con la prusiana del XVIII. Pero la ha puesto muy de moda una tendencia global que es casi irresistible: hacer de la actividad económica un fin en sí misma, y el único. Esto sí es un credo y se llama fundamentalismo de mercado.

Creo que la cuasi-irresistibilidad de esta doctrina pone a salvo la buena fe que preside esta propuesta de reforma. La intención no es formalmente mala. Pero sí puede serlo materialmente. Lo digo por las fatales consecuencias que puede tener para el ciudadano la imprudente, poco moderada sumisión del proponente a las exigencias de los mandamases del mercado mundial.[20]

---

[19] Apéndice I infra.

[20] Ilustraré esta imprudencia con este símil: Un capitán de barco (el gobierno) va en un bote salvavidas (Colombia) con veinte náufragos (los colombianos). Tienen comida para los diez días que tardarán en pasar dos barcos con los que saben que se cruzarán. Los veintiuno saben que ese día uno de los barcos pasará por la mañana y otro al caer la noche. La noche del día nueve se agotan las provisiones. El día 10, bastante temprano, se cruzan con el primer barco (la economía global actual): tiene el casco roto, va escorado, y tripulación y pasaje (alcanzan a ver españoles, portugueses, griegos, irlandeses e islandeses con sus gobiernos), quienes entre "sálvese quien pueda"s les advierten que no se acerquen, derivan en botes salvavidas.

El problema es que el Estado pervierte su naturaleza si pone su función reguladora al servicio (o si abdica de ella en favor) de los mercados y empieza a regular la sociedad al son que le tocan los lobistas.[21] El proponente se marca dos compases a ese ritmo. O tres.

El artículo 9 le deja abierto el portillo al sector económico para que se cuele en la conformación del Sistema de Educación Superior. Como el proponente no define ni especifica nada, caben en el Sistema cualesquiera "entidades, instituciones, órganos y demás personas naturales y jurídicas públicas, privadas y mixtas que interactúan entre sí y con la sociedad para el desarrollo de la Educación Superior [...]." En otro sitio el mismo 9 es más concreto: "El Sistema de Educación Superior se articula con el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, el Sistema Nacional de Competitividad, [...] el Sistema de Formación para el Trabajo y el Desarrollo Humano, las asociaciones o consejos que regulan el ejercicio profesional, [y] el sector productivo [...]." Echo de menos algún sindicato estudiantil. Y en el 88 pone el cartel de "reservado el derecho de admisión" y establece, "como vía de transferencia del

---

Es evidente que este barco está naufragando. El capitán del averiado (los mercados financieros) está desayunando en su camarote con los navieros dueños del buque (los ±1200 grancapitalistas que hay en el mundo). Cuando ven a los veintiuno del bote salvavidas los invitan a subir prometiéndoles, a precio de ganga, caviar iraní con mantequilla, alcaparras y limón. Doce de ellos, golosos, convencen al capitán de que dé la orden de abordar. La da sin pararse a pensar que es poco lo que han de aguardar para que llegue a rescatarlos el buque de la tarde (la restauración de la ciudadanía, la sociedad y el Estado disponedor al bien común). Todos abordan el que hace aguas. Y se ahogan mientras se disputan entre sí una hueva de caviar, media alcaparra y la semilla de un limón. La mantequilla era poca y se derritió pronto. Los otros, que les habían advertido del peligro y siguen a la deriva pero vivos, ríen.

[21] Parece que vamos hacia lo que retrata Henry A. Giroux en "Beyond the limits of neoliberal higher education: global youth resistance and the American/British divide." Noviembre 8, 2011. Tiene esta tendencia sus servidores incluso en la política europea de izquierdas; basten como prueba las estrategias que está proponiendo el candidato socialista en las actuales elecciones a la presidencia de Francia, François Hollande. http://lemonde-educ.blog.lemonde.fr/2011/11/27/francois-hollande-ou-lart-de-transformer-une-depense-en-investissement/#more-1138

conocimiento y generación de procesos de innovación" generados en las IIEESS, un camino donde los entes territoriales parecen ser las estaciones intermedias por las que pasan el conocimiento y las innovaciones antes de llegar a la estación final: el sector productivo.

Es también perverso que el Estado promueva la veneración social de los mercados como equitativos –i.e. justos y generosos- repartidores de la riqueza y, además, les premie esa excelencia permitiéndoles oligopolizar los canales de comunicación. Y lo es porque lo que en justicia debe hacer el Estado democrático es cuidar que nadie le anule la autonomía a nadie, que cada quien se mantenga libre. Parece que la L30 hace precisamente lo contrario. El mercado es un modelador mezquino de los caracteres de las personas: troquela consumidores "inteligentes". El Estado no puede hacerle el favor de completarle la faena –como le hizo Hobbes a san Pablo- capacitándoselos para el consumo creativo. En buen romance: los lleva a desear y preferir ganar tanto como para consumir cada vez más que lo necesario y a medir su felicidad con la vara del ingreso.[22] La necesidad vital de ese exceso enerva, como cualquier otra adicción, la capacidad de elección, nada más y nada menos que lo que nos hace personas.

El proponente quiere que el Estado destine su esfuerzo y sus recursos a capacitar al ciudadano para la economía basada en el conocimiento, de la que voy a hablar más adelante. Y sin contarle ni consultarle lo hace consentir que ese esfuerzo y esos recursos, que son de todos, se utilicen en contra suya. En contra, digo, porque amaestrándolo para servir sin tener conciencia de su propio perjuicio lo está anulando como persona. También porque lo convence de que vivir bien es competir con sus conciudadanos, ganar y consumir más que ellos, siempre a costa del perjuicio de éstos y en beneficio de los grancapitalistas. Así lo anula como ciudadano.

A esas pocas cuentas de activos van a parar el conocimiento y los procesos de innovación que han sido producidos por cuenta y riesgo de la mayoría de los ciudadanos. Se nos dice que esta es

---

[22] Francesco Ferrante hace un agudo análisis de esto en "Education, Aspirations and Life Satisfaction".

una aspiración de la sociedad y que ésta ha consentido el método propuesto. Me recuerda esto el antiguo furtum, donde cabía el engaño causante de que alguien consienta su propio perjuicio. Hoy eso se llama estafa.

Voy a creer que nada de esto casa con lo que el presidente J.M. Santos quiso decir cuando “al inicio de su mandato señal[ó] la importancia de la educación como motor de crecimiento e instrumento fundamental para reducir la desigualdad y la pobreza”. [Em V] Pero no voy a dejar de decir que la política educativa propuesta es injusta y perniciosa. No da la talla. Y es una lástima que su torpeza no se agote en concebir la educación como acabo de describir ni en poner la función reguladora del Estado al servicio de los intereses particulares del sistema económico. Va más allá.

III Acerca de la racionalidad de la norma por cuanto hace a la sociedad que tiene en mira y a las promesas mentirosas que hace suyas para engañar al ciudadano.

La intención normativa explica que mientras el artículo 18 f) L30 roza el asunto reconociendo que las IIEESS son factor de desarrollo político "en el orden nacional, regional e internacional", el 6 g) omita la transformación política como principio fundamental del sistema de educación superior y que prometa, sí, un cambio exclusivamente social y productivo. No se trata de un lapsus. Verá.

§1. Es probable que, en términos de economía real, un aumento en la demanda efectiva de mano de obra genere en la sociedad una transformación bifronte. Productiva, pues es probable que la multiplicación de salarios ponga más dinero sobre el tapete, que haya más consumo y, con optimismo y cordura, más ahorro e inversión. Y social, porque es probable que esta abundancia contribuya al "cierre de brechas" entre rentas máximas y mínimas, a la expansión y fortalecimiento de la clase media y a la correlativa disminución de la pobre: más personas ganarán más dinero y al final nadie padecerá la injusticia que es hoy usual denominar con este barbarismo: "inequidad social o económica". Bonito panorama, ¿no?

Sin embargo, creo que hacer de esto la mejor causa de estas cuentas alegres es una imprudencia. Primero, porque quien disfruta en realidad de los incrementos en el ahorro, el consumo y la inversión cuyas sumas cuantifican la "transformación productiva", es en últimas el 0,1%, no el trabajador, quien gasta su salario satisfaciendo necesidades básicas.

Segundo, porque aquí la única medida de la transformación social es el crecimiento cuantitativo[23] de la clase media. La mejora es el engorde de una "aristocracia obrera" compuesta por individuos que probablemente, a causa de una educación mediocre, vivirán absortos en su neoriqueza consumista y desdeñarán a su sociedad y a sus consocios. Como dice un personaje del *Arroz y Tártara* de Blasco Ibáñez: será clase media quien ya no tenga que ir a pie como los demás mortales. En Brasil, cuarenta millones de personas lo han hecho en los últimos siete años; y muchos más en sus análogos del bloque BRIICS (Brasil, Rusia, India, Indonesia China y Sudáfrica) de economías emergentes.

Tercero, porque en un gesto que enflaquece el concepto de clase media, el único factor de crecimiento de la clase media (o, por decirlo de otra manera, de emancipación del "lumpen proletario" [Marx],) es aquí el aumento de la capacidad adquisitiva o "prosperidad" material del trabajador –crecimiento que, al fin y al cabo, es sólo un cambio en los patrones de consumo de un sector poblacional-. No cuenta el crecimiento personal, ese capital con que, si se le reveza la fortuna, el ciudadano puede volver rico a la clase pobre. Rico, porque le servirá para salir con bien y otra vez del atolladero. Este escenario es lo que Sen llama "inseguridad extrema." No hay cambio cualitativo a la vista

Es probable que este progreso (o transformación, que los ciudadanos tenemos en precario,) cause en la demanda interna de bienes y servicios un incremento que aumente los precios de éstos; y en la oferta también interna de mano de obra uno que contraiga los salarios. Dadas las dimensiones del sector

---

[23] Esta medición parece responder a una tendencia común. Para un análisis de la conformación de la clase media y la correlación entre el crecimiento de ésta y el del sector productivo en Méjico, Rusia, Croacia, Polonia y China, le recomiendo el documento de Luis de la Calle y Luis Rubio. *Mexico. A Middle Class Society. Poor No More. Developed Not Yet;* el informe de Ernst & Young. *Making it work in Russia. Local perspectives on the consumer products sector.* Véase también Joanna Tyrowicz y Iva Tomić. "What Happened to the Middle Class in the New Market Economies? The Case of Croatia and Poland" y Yuval Atsmon y Max Magni, "Meet the Chinese consumer of 2020."

manufacturero colombiano, parecería que el alza de que hablo sólo beneficiaría la gran industria y los mercados financieros en cuyas manos están los precios de las materias primas[24] de exportación.

§2. El proponente parece partir del pseudoaxioma de causalidad necesaria y proporcionalidad directa entre la oferta (no la demanda, ojo,) de mano de obra cualificada y el agregado productividad + movilidad socioeconómica. Ha picado. Y a costa de la felicidad del ciudadano ha decidido colarnos este mantra: economía basada en el conocimiento, con más y mejores empleos y cohesión social. Voy a conjeturar qué es y si es factible.

§2.1. "Economía basada en el conocimiento".[25] Esto es un modo post-fordista de producción y acumulación empresarial de riqueza.[26] Que la economía se base en el conocimiento significa que el grueso del rendimiento financiero de las empresas es producido por las habilidades de sus trabajadores y no por el capital invertido por el empresario para poner esas habilidades a producir. La verdadera fuente de riqueza para el empresario es, pues, un activo no depreciable perteneciente al trabajador: su destreza. Este nuevo capitalismo es análogo al esclavista decimonónico estadounidense.[27] Un capitalismo donde "las

---

[24] Cp. Randall Wray en "El capitalismo de los gestores del dinero y la peligrosa dinámica de la burbuja del mercado de materias primas".
[25] La Em no da definiciones y en cambio remite a referencias como la de la Unesco, informativamente nulas. Voy a amarrar las explicaciones que siguen respecto de esto, al informe de Lowell Bryan. "The new metrics of corporate performance: Profit per employee" y a *The Knowledge-Based Economy in the Post-Fordist Capitalism: The Case of the Bologna Process,* de Dragan Mihajlovic
[26] Un método de acumulación es "un conjunto de regulaciones que aseguran el progreso general y relativamente coherente de la acumulación de riqueza; esto es, que permitan resolver o postponer las distorsiones y desequilibrios que el proceso genera constantemente." R. Boyer. *The Regulation School: A Critical Introduction.* en Mihajlovic, 20.
[27] Cp. Roger Ransom & Richard Sutch. "Capitalists Without Capital: The Burden of Slavery and the Impact of Emancipation."

verdaderas máquinas generadoras de riqueza son: el conocimiento, las relaciones, los prestigios, y otros intangibles creados por personas talentosas y representados por inversiones en actividades tales como I+D, mercadeo y capacitación." [Bryan]

La economía basada en el conocimiento es incompatible con la democracia republicana. Para este sistema económico todo lo que el ciudadano debe y puede tener para vivir bien, su máxima y única aspiración debe y puede ser un conocimiento especializado de más o menos alta tecnología que le permita competir por y obtener un puesto de trabajo en el mercado global. Ese ciudadano ha de tener otra virtud: la versatilidad, pues hay que servirle al señor según el señor mande. El mercado tiene hambre de obreros especializados. El ciudadano republicano no le atrae: es demasiado conocedor de sí y de sus derechos. De manera que presiona al Estado también para que preste un servicio educativo cuyos únicos beneficiarios son las empresas rentabilizadoras del capital humano. Si el Estado cede, sus ciudadanos ya no harán más de tales en público ni en privado y en cambio oficiarán de súbditos; creativos, a lo mejor, pero súbditos al fin y al cabo. Valga preguntarse aquí: ¿Por qué se enfila Colombia a este tipo de capitalismo[28] cuyos inicuos efectos está padeciendo la población del mundo desarrollado? ¿Acaso hará mejores a los ciudadanos? ¿A qué especie de sociedad aspiramos?

Ese antirrepublicanismo de la economía basada en el conocimiento deriva de que es estorbadora del orden social justo. Funciona así: "De manera progresiva, las empresas crean riqueza convirtiendo estos intangibles primeros [del trabajador] en habilidades institucionales, patentes, marcas, software, bloques de clientes, capital intelectual y redes que [pertenecen a la empresa] e incrementan la utilidad [que la empresa obtiene]

---

[28] Vid. Thomas L. Friedman. "Capitalism, Version 2012." *The New York Times*. Marzo 13, 2012.

por trabajador y por capital invertido. En efecto, su más valioso capital es intangible, no financiero."[29] [Bryan]

El intangible primero le es remunerado al trabajador con un sueldo *x,* como en el sistema fordista. En éste el salario no sólo le retribuye el valor de su aportación al proceso productivo sino que, en vista de la finalidad del salario, se lo complementa para que le baste para subsistir. De donde la justicia del salario puede pesarse, medirse y contarse, aunque sea por lo bajo.

El problema es que en el fordista la aportación del trabajador al proceso productivo es cuantificable y ese quantum es clave para medir la remuneración salarial. En la economía basada en el conocimiento no. Y no lo es porque "[l]os intangibles están inmersos en el valor de la cadena de producción, así que por lo general no resulta claro cuáles intangibles son fuentes de utilidades o a qué balance específico entre activos tangibles e intangibles hay que acreditarle (o reprocharle) los resultados" [Bryan].

Y si no se puede cuantificar, ¿cómo diablos sabrán el empleador y el trabajador cuál es el salario que en justicia el uno está obligado pagar y el otro facultado para exigir? En la economía del conocimiento no parece haber elementos ni sistema fiables con base en los cuales calcular la equivalencia entre lo que el trabajador aporta y la utilidad que la empresario obtiene de ese aporte. Si no hay factor objetivo que determine la equivalencia prestacional, el único factor de justicia de las relaciones laborales será la libertad formal con que sus partes se embarquen en ellas. ¿Salario justo? ¡El que el señor diga! Esto se llama explotación.

Incluso si se concede que las empresas pueden calcular con más o menos precisión la utilidad que obtienen del talento de cada trabajador, se tratará siempre de un dato contable del que al fin y al cabo ni el trabajador ni el mercado tendrán nunca noticia cierta y que la empresa utilizará, en cambio, para maximizar su capitalización de mercado. No sólo los salarios

---

[29] Esto parece un campo de ejercicios desmadrados de la libertad de ocupación por el que aboga Robert Nozick. Pero también la presunción de que la excelencia académica sea algo así como un principio de diferencia rawlsiano. Podría ser. Porque el proponente rema por las aguas de la tercera vía.

quedan viciados de ametría sino, en general, todo lo que se haya de dar a cambio de algo, como los precios.

Si estoy en lo cierto, el "progreso" de que habla la Exposición de Motivos arranca de una trampa. El proponente se pierde en la palabrería de la Unesco y hace suyos, sin saber qué son o sí pero como si no, la sociedad del conocimiento, la basada en el conocimiento y la economía basada en el conocimiento. Son, en lo esencial, una y la misma cosa: un nuevo sistema económico que, por lo visto, quiere que seamos lo que no somos. Como el Sermón de la Montaña. Sé que esta es otra tendencia global casi irresistible. Pero cuando es inevitable cruzar un barrizal, lo razonable es pisar ligero y rápido para hundirse lo menos posible. Jugárselo todo a un gran slam con la moda de la economía basada en el conocimiento es, si más no, irresponsable. El proponente quiere meter al horno un pastel envenenado para que se lo peleen las generaciones futuras. Esa irresponsabilidad, ese arar para los usufructuarios de injusticias, vicia en su raíz la política educativa propuesta.

§2.2. "Más empleos". Presumo que esto significa "más para todos". Sería factible si ofertásemos a nivel mundial –no sólo nacional, según un lapsus del artículo 117 L30- habilidades mundialmente escasas de buena calidad a precios competitivos y hubiese suficiente demanda, también mundial, que las absorba.[30]

---

[30] No parece proporcionado el optimismo respecto del actual y previsible comportamiento del mercado de trabajo en América Latina y el Caribe, puesto de manifiesto en la XVII Conferencia Interamericana de Ministros de Trabajo que se reunió en San Salvador, en noviembre de 2011. Esto, a menos que se tempere a la luz del reciente *Informe sobre el trabajo en el mundo 2011: los mercados al servicio del empleo,* del Instituto Internacional de Estudios Laborales de la OIT, 2011. De hecho, unos datos del OLE citados en Em IV dicen cuáles son los salarios promedio de varias profesiones en 2009, qué porcentaje de graduados trabaja en el sector formal (80%) y qué porcentaje (84%) "empieza a trabajar antes de seis meses" –como no dice cuáles voy a suponer que son los seis meses subsiguientes a la graduación-, pero no qué porción de egresados ha encontrado un trabajo acorde con su

Pero es tonto sentar, desafiando el orden genético en honor al pseudoaxioma dicho más arriba, que el sector productivo se expandirá para generar más puestos de trabajo como reacción necesaria y en proporción directa al incremento en la oferta de fuerza de trabajo, de manera que en el mercado de trabajo no habrá fricciones estructurales[31] que perjudiquen al trabajador. La capacitación académica no cambia per se la posición de nadie en la estructura de producción,[32] no lo desplaza de la clase pobre a la media: el ímpetu vendrá cuando empiece a devengar más que el resto de pobres.

Es paradójico perseguir con parejo empeño el aumento de puestos de trabajo cualificado y, simultáneamente y sin tener plan B de cara al futuro, el desarrollo de innovaciones tecnológicas que más temprano que tarde golpearán por lo bajo

---

profesión ni cuántos se han titulado para una profesión acorde con su gusto y vocación; nadie dice quiénes han podido realizar efectivamente su libertad. Al respecto véase el documento de P. Carneiro & al. *Estimating marginal returns to education.*

En Em III el proponente hace constar esta obviedad: "[e]n el mundo aumenta con notoria rapidez la demanda por la educación superior"; pero no dice cómo ha sido, es y se prevé que sea el comportamiento de la demanda de estudiantes nacionales con grado superior por parte del mercado de trabajo. Y ello siendo públicas tendencias tan ambiciosas como la de India, que pretende generar 500 millones de trabajadores cualificados dentro de los próximos veinte años: poco menos del doble de los 12 millones anuales con que alimenta el mercado laboral. Allí la consigna es: capacitar mano de obra para desempeñar trabajos temporales en plantas manufactureras pertenecientes a o al servicio de empresas extranjeras –outsourcing- atraídas por unos costos de producción forzados a la baja a costa de las contraprestaciones que la ley les reconoce a los trabajadores (y a las Pymes). Vid. los análisis de "India's Way", en la sección Asia-Pacífico de *The New York Times.*

[31] Las fricciones estructurales surgen de desfases entre los trabajadores y los empleadores. Hay desfase, por ejemplo, cuando los empleadores demandan habilidades distintas de las ofrecidas por los trabajadores, y cuando hay puestos de trabajo disponibles en regiones geográficas con trabajadores menos cualificados para ellos. Bart Hobijn & al. "Recent College Graduates and the Labor Market." *FRBSF* [Federal Reserve Bank of San Francisco] *Economic Letter*. Marzo 21, 2011.

[32] Cp. De la Calle & Rubio: 18

el mercado laboral, sobre todo el de trabajo de alta cualificación.[33]

Es ingenuo creer, tal cual está la economía mundial, que la escasez de habilidades y, por tanto, el comportamiento de los salarios, puedan ser predichos con razonable probabilidad. ¿Cómo, si no con base en esa predicción, se planificará la "educación" superior de manera que los excesos de la oferta de mano de obra no encojan los salarios y bajen el consumo y la producción y desaparezcan los empleadores aunque, según el proponente, la copia de fuerza laboral tendría que moverlos a agrandarse? ¿Y qué sucederá si esos excesos en la oferta de mano de obra se agudizan, por ejemplo, porque se aplacen las jubilaciones o por una eventual afluencia de trabajadores extranjeros dispuestos a trabajar por menos que los locales con tal de conseguir el puesto? ¿Y qué si disminuye su demanda global porque, por ejemplo, explote la burbuja inmobiliaria china o se traben la eurozona y la economía de Estados Unidos que debe el 358% de su PIB?[34]

Es deshonesto generar expectativas irrealizables. Cinco, en concreto.

Una, que el mercado doméstico equilibrará la oferta y la demanda de mano de obra nacional cualificada y que ese equilibrio, que será de (no a) largo plazo, generará de suyo estabilidad laboral de (no a) largo plazo exenta de sobresaltos salariales. No voy a comentar esto.

Otra. Que ese equilibrio será inmune a la oferta de mano de obra extranjera. Es mentirosa porque para vacunar la mano de obra nacional habría que favorecerla mediante políticas

---

[33] Vid. Erik Brynjolfsson & Andrew McAfee. 2011.

[34] Kenneth Rogoff, exdirector del FMI, ha hecho unas interesantes reflexiones al respecto con ocasión de las elecciones presidenciales francesas de 2012. Sobre esto vid. Pierre Larrouturou. "Nous ne voulons pas mourir dans les décombres du néolibéralisme!".Véanse también Har old Thibaut."Chine: le capitalisme d'État se fissure". *Le Monde Eco & entreprise*. Mayo 2, 2012. Y Marc Touati, *Quand la zone euro explosera* ... Éds. du Moment. París: 2012. Acerca del Colectivo Roosevelt 2012: http://www.roosevelt2012.fr/

proteccionistas inconstitucionales, y perjudiciales para el sector productivo doméstico.

Y una tercera, triple. Que Colombia podrá competir exitosamente en el mercado del BPO[35] global si, a la vez que ofrece más y mejores ventajas comparativas que, por ejemplo, Egipto, Marruecos o Ghana a sus clientes, les da a los trabajadores nacionales mejores condiciones salariales directas e indirectas. Que Colombia será potencia exportadora de trabajadores capaces de traspasar los techos de cristal[36] y que esos trabajadores, por ser excelentes profesionales, no serán explotados injustamente en los países receptores ni podrán ser dañados por recesiones, depresiones económicas o movimientos migratorios, por ejemplo.

La primera no es factible porque se compite con calidad + precio y es en el precio donde impactarán esas mejores condiciones salariales. Las otras dos tampoco, porque la excelencia profesional sólo puede eximir de obstáculos, explotaciones y perjuicios si los ciudadanos del mundo conviven en perfecta paz y observancia de algo parecido a esas "leyes morales universales, abstractas y apriorísticas" de las que siguiendo a Hegel habla Habermas. Esto es tan imposible como que esas presuntas leyes sean verdaderas normas. Los humanos no somos así. ¿Son éstas las mayores –que no mejores- oportunidades que promete esta reforma? [Em VI]

---

[35] BPO es business process outsourcing. Consiste en la contratación de una determinada función empresarial a una empresa externa a la contratante con el fin de reducir costos. Es práctica común entre grandes empresas para las cuales manufacturan contratistas sitos en países "que ofertan mano de obra a bajo costo y con ventajas competitivas como la educación y el idioma." Su protagonismo en la provisión de empleo a personas con poca oportunidad de un trabajo y un ingreso estable se ha llamado Impact Sourcing. Me ha llamado la atención que Colombia no figure en el documento *Job creation through building the field of Impact Sourcing.* The Rockefeller Foundation. Junio, 2011.

[36] Un "techo de cristal" o glass ceiling es una barrera transparente a través del cual el trabajador cualificado puede ver la/s ulterior/es etapa/s de su trayectoria profesional. Es invisible pero insuperable, de manera que lo que el trabajador ve a su través le es inalcanzable en la práctica y a pesar de tener méritos para conseguirlo. El techo de cristal se levanta sobre prejuicios políticos, raciales, religiosos, de género, de orientación sexual, de edad y similares.

§2.3. "Mejores empleos".- ¿Mejores para quién y respecto de qué? No lo sé. Por eso voy a presumir que el beneficiario de la mejora es el trabajador, quien ganará "más" que el valor de su aportación a la producción. Y que el referente respecto del cual serán mejores son los puestos de trabajo que ofrece hoy el mercado: entonces se pagará mejor que ahora la kilocaloría; tanto mejor cuanto le baste al trabajador integrarse y/o mantenerse en la clase media por lo menos. Voy a presumirlo porque cabe la posibilidad de que esos nuevos empleos sí sean mejores pero para el empleador, quien pagará menos que hoy. Ganará más, desde luego. Le apuesto a mi presunción. Si me la reprueban, será que la he pifiado concediéndole al proponente el beneficio de la duda. Pero me parece que, por lo menos cuanto dure el statu quo actual, esta promesa de mejores empleos, que es triple, es mentirosa. Vea por qué.

Se promete que al haber más empleos, más posibilidad tendrá cada ciudadano de satisfacer su expectativa de un trabajo que sea el mejor (o cuando menos mejor que el actual) para él; el mejor será el que lo haga feliz, el que coincida con su vocación, su gusto y sus preferencias personales. Esto no es factible. El mercado no demanda fuerza de trabajo a medida de las expectativas de los ciudadanos sino de la suya propia: la ganancia. Más aún. En un pase de manos se apodera del ciudadano, quien hace suya la expectativa del mercado. Eso se llama sometimiento. Y no es humano.[37]

Se promete que el neto salarial que percibirá ese ciudadano por el trabajo que realice –sea de manera autónoma, sea por cuenta ajena- será más justo y suficiente que el actual. Ya he explicado por qué esto no es factible.

Pero mire. Tampoco es factible porque para que la medición del salario sea justa las circunstancias del mercado han de ser

[37] La cineasta Carmen Losmann hace un fiel retrato de esto en "Work Hard – Play Hard", documental premiado en 2011 por la Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo en el DOK Leipzig.

transparentes. Y esas madrazas del dinero negro que son la especulación financiera y las economías sumergidas, por ejemplo, tan del nuevo capitalismo, las esconden y silencian. Como a monjas de clausura.

En la economía basada en el conocimiento salario justo es –excúseme la repetición- el que el señor diga. Será lo menos. La liberalidad y la justicia son las virtudes más raras entre los liberales. Promesa de mala muerte para oficios que, como la docencia de las humanidades, no son de buen augurio en esa casa de chocolate a la que, tal a Hansel y Gretel, la bruja nos está llevando.[38]

En este caldo va cociéndose la arbitraria medición de los salarios.

Ahí se cuecen el maltrato y la subremuneración que padecen los estudiantes en prácticas y los aprendices recién egresados de la IES, en su mayoría deudores de créditos educativos.

Se cuece la contratación precaria, basurera, de personas que, a pesar de no haber tenido un entrenamiento formal, son por su experiencia tanto o más capaces para ejercer un oficio que los que sí tenido esa formación. El mercado laboral no tiene consideraciones como la del artículo 28 L30, que autoriza la exención –como condición para ser profesor de una IES estatal- "del título a las personas que demuestren haber realizado aportes significativos en el campo de la técnica, el arte o las humanidades." Ni como la del artículo 71, que autoriza las IIEESS para otorgar, a discreción, títulos de postgrado a quienes, sin tener el de grado, se "les reconozcan las competencias profesionales generales y específicas acordes con los requisitos del programa."

Se cuece la marginación de trabajadores expertos a quienes el mercado desemplea por haberse sobrecualificado. Y la de los que desemplea por considerarlos viejos a los 45, cuando empiezan a correr los nueve años de su competitividad pico.[39]

---

[38] La tendencia al respecto es ilustrada en abundancia por Jason Richwine y Andrew G. Biggs: 2011. Vea también la crónica de Sam Dillon, "In Washington, large rewards in teacher pay". *The New York Times.* Diciembre 31, 2011.

[39] http://uonews.uoregon.edu/archive/news-release/2011/11/researchers-find-risk-taking-behavior-rises-until-age-50

Ahí se cuecen. En el caldo de la injusticia.

Y se promete que esa feliz y justa relación laboral, esa realización plena que el trabajador encontrará en su calidad de aportante a la generación de riqueza, será estable, de continuidad previsible. Que con base en esa seguridad el trabajador podrá construirse un capital, trabajar de manera autónoma –quizás convirtiéndose él mismo en explotador de intangibles ajenos- y proyectar y ejecutar un plan de vida para sí y quienes estén a su cargo. El que sea.

Esto tampoco es factible. El mercado de trabajo es demasiado volátil. Preguntará usted: ¿y si los Estados interviniesen para procurar, aun forzadamente, una mínima estabilidad de ese mercado? No lo creo, porque están operando al dictado de los mercados financieros.

No puede haber estabilidad laboral si el Estado deja de prestarle a los ciudadanos el servicio de ordenar las relaciones laborales. Ni justicia, si les deja a los mercados la regulación de los topes prestacionales y las condiciones de contratación; si escamotea los derechos por incapacidades, despidos, jubilaciones y desempleo; si les endosa el servicio pensional y sanitario de la seguridad social a los banqueros y otros ladrones que, a cambio de servicios detestables, "ponen a trabajar" el dinero que le muerden a cada nómina. Los Estados están haciendo de crupieres del garito financiero, ejerciendo su función policial y su fuerza para que siempre y en todo caso ganen los grandes fulleros.

Aún si se implanta, la política educativa propuesta en 2011 será inane. Pocos colombianos podrán ser felices viviendo del oficio que aprendieron, si tuvieron esa elección. El único incentivo del ciudadano seguirá siendo su subsistencia, de modo que tendrá que seguir echando mano involuntaria y dócilmente de lo que le imponga y como se lo imponga el mercado de trabajo. Esto es vasallaje puro y duro. La realidad –me refiero, por ejemplo, a la

reflejada en las estadísticas publicadas por Eurostat[40] en abril de 2012- contradice al proponente: un óptimo entrenamiento para competir laboralmente no inmuniza al trabajador contra las contingencias de los "techos de cristal", los empleos basura, el desempleo y la sub-remuneración. No nos llamemos a engaño. A la felicidad se va por otra parte.

§2.4. "Cohesión social".- Esto significa: "unión de los miembros de una sociedad". No la veo. Si todos vamos a competir por empleos e ingresos en mercados formalmente libres y esa va a ser nuestra única función, el "objeto social" material en subordinación al cual los ciudadanos nos coordinaremos como socios será la perpetuación de la fuente de empleos e ingresos, o sea, la del sector productivo del mercado. En esto, nada más y nada menos, consistirá nuestro bien común, nuestro objetivo vital.

En la economía basada en el conocimiento vamos a contender porque todos perseguiremos sin compasión un empleo y más ingreso: pura codicia. Y con menos compasión contenderemos cuanto mejores creamos que son nuestros empleos y mayores sean nuestros ingresos respecto de los ajenos; cuanto mejor, por decirlo como Marx, personifique cada uno el capital.

Contender no es "tenderse con" ni "estar con" ni "junto a", según es nuestra naturaleza. Es "hacer frente a". Combatir, que es atacar. Voy a ser pesimista y a fiarme de unos estudios recientes[41] que confirman esta anticipación marxiana: existe una relación de proporcionalidad inversa entre el

---

[40] Eurostat es la Dirección General de Estadística de la Comisión Europea. Hay una explicación complementaria en "Rekordarbeitslosigkeit in Europa". *Franfkurter Allgemeine Zeitung*. Abril 2, 2012. http://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/wirtschaftspolitik/arbeitsmarkt-und-hartz-iv/rekordarbeitslosigkeit-in-europa-jeden-monat-werden-es-hunderttausende-mehr-11705718.html

[41] Paul K. Piff & al. "Higher social class predicts increased unethical behavior." 109 *Proceedings of the National Academy of Sciences* 11. Marzo 13, 2012. J.E. Stellar & al. en "Class and Compassion: Socioeconomic factors predict responses to suffering." *The National Center for Biotechnology Information*. Diciembre 12, 2011.

comportamiento ético posible y la situación del ciudadano en la escala económica de la sociedad. Esa situación resulta de sumar ingreso + estatus ocupacional + educación. Si esto es así, la sociedad del conocimiento tiende forzosamente a degenerar éticamente a los ciudadanos. A mayor degeneración ética, mayor criminalidad. Ya todos somos sospechosos.

Y a mayor criminalidad, Leviatán. Justificación del Estado represor. China, por ejemplo, ya ha presupuestado US$111 billones para seguridad interior. Están dictándose sentencias judiciales como la del Tribunal de Estrasburgo, de 10 de abril de 2012, en el caso Babar Ahmad vs. Reino Unido.[42] Y nuestro pantocrátor guachimán universal está afinando y refinando sus acechanzas en Utah.

Divide et impera, se dice que decía Julio César. Están practicándolo los torpederos del gran capital escuadronados en la más fina línea del liberalismo individualista. Encantan con una futura cosmópolis de paz y abundancia, algo así como ese bien común universal que, adelantado por Juan XXIII en *Pacem in Terris,* es planteado así por Benedicto XVI:

> La acción del hombre sobre la tierra, cuando está inspirada y sustentada por la caridad, contribuye a la edificación de esa *ciudad de Dios* universal hacia la cual avanza la historia de la familia humana. En una sociedad en vías de globalización, el bien común y el esfuerzo por él, han de abarcar necesariamente a toda la familia humana, es decir, a la comunidad de los pueblos y naciones, dando así forma de unidad y de paz a la *ciudad del hombre,* y haciéndola en cierta medida una anticipación que prefigura la ciudad de Dios sin barreras. [Caritas in Veritate]

Transformación de la sociedad en comunidad a través de la caridad. Qué cosa más rara. Pero ahí tenemos al 0,1% haciendo blancos en el Estado, trizando la sociedad y aventándonos al estado pre-social, salvaje, descrito por Hobbes. ¿Y la

---

[42] http://www.unhcr.org/refworld/docid/4c3718882.html

democracia? Desmantelada. Hace poco lo denunció Habermas[43] en un alegato bastante enfadado contra la degeneración política europea. ¡Ni hablar de cohesión social! En la sociedad basada en el conocimiento los únicos que se cohesionan son los bancos. Todo esto está generando mucha indignación, mucha vergüenza por la obscenidad con que, a costa de la miseria de las personas, los funcionarios del Estado están permitiendo que muy pocos lo clausuren para someter al resto.[44] La tendencia a autoconservarnos, que es de nuestra biología, nos impone el deber de abortar el darwinismo social que justifica y absuelve éticamente la instrumentalización del ser humano, vuelta de tuerca forzosa para los beneficiarios de la economía basada en el conocimiento. No importa que, según se dice, la paz sea un derecho que, como todos, es de obligatorio cumplimiento. Ni importa que ese supuesto derecho no pueda existir si el orden social no es justo. En fin. Es lo que queda de la fórmula mágica lisboeta: competencia + cohesión social. No se dejan sumar, ¿verdad? La política estatal que deja de procurar o quita las condiciones para que los ciudadanos vivan bien es una perversión.

§3. Por eso es justo el empeño gubernamental por erradicar la pobreza. Que no la haya es condición indispensable para que una sociedad florezca y cada uno de sus miembros pueda vivir cómoda y decentemente en ella.

¡Pero ojo! Somos antes ciudadanos que concurrentes al mercado. De manera que la verdadera prosperidad social, que de suyo es también política, no tiene ni puede tener como única medida la capacidad adquisitiva de los ciudadanos ni cifrarse en la existencia de una clase económica media integrada por ciudadanos entrenados para producir, y quizás económicamente satisfechos, pero carentes de cualquier iniciativa y criterio para independizarse como personas y participar activamente y bien

---

[43] Georg Diez. "Habermas, the last European. A philosopher's mission to save the EU". *Der Spiegel*. Noviembre 21, 2011.

[44] La situación es retratada de manera sobrecogedora por Steve Coll en *Private Empire. Exxonmobil and American Power*. Penguin. 2012. E-book.

de la vida de su sociedad. Voy a aceptar como probable que harán trabajos por los que percibirán salarios "congruos", suficientes para más que subsistir, y que tendrán medios materiales bastantes para ser plenamente ciudadanos. Pero, como los proles del mundo orwelliano, no sabrán qué es ser verdaderamente libre. No tendrán consciencia de libertad posible. No desearán ser libres ni se interesarán por cómo pueden conseguirlo.

Una política estatal que tienda actual o potencialmente a perpetuar esa carencia frustra la realización de la naturaleza del Estado y la de de la democracia republicana. Impide, en vez de procurar, la felicidad de las personas. Y a ello, infiero, tiende esta reforma educativa que, haciendo hincapié en la importancia inmediata de lo que llama transformaciones sociales y productivas, disimula que sabiendo y queriendo le hace el quite a lo esencial y lo deja en el fondo seco del tintero. Esta omisión hace que la política educativa propuesta en la L30 sea nociva respecto del bien común definido en el constitucional artículo 1.

§4. Voy a suponer que es por eso que en los artículos 59, 100 e) y 28 L30 el proponente define los "campos de acción" de la educación superior y las "profesiones y disciplinas" para las que preparan los programas de grado que son objeto de desarrollo y fomento, pero no dice qué ramas del conocimiento son humanidades. En cambio, excluye de este género las artes y la filosofía. Tan al pie de la letra como invoca en la Em la "Sociedad del Conocimiento",[45] el proponente tendría que haberse dado cuenta de que la Unesco, remando a la vez en otra agua, también reconoce que la filosofía, en cuanto saber universal, es factor de cohesión y entendimiento entre personas, pueblos y culturas – esta sí es cosmopolita. No supo verlo. La L30 es tímida y errático respecto de esto.

Mientras el artículo 8 e) enmarca la filosofía en los fines del sistema de educación superior, el 66 niega la posibilidad de "avance" en (y de y a causa de) la filosofía, como si ésta no fuese

---

[45] Unesco. *Hacia las sociedades del conocimiento*. 2005.

un saber o fuese una manera inútil y estática del saber; el 86, en consecuencia, la descarta como posible paciente "de desarrollo"; y el 87 parece descontarla de los golosos fines que le asigna a la "articulación" del "Sistema de Educación Superior con el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, con el Sistema Nacional de Regalías y las demás instancias estatales, nacionales, regionales y extranjeras." El proponente no cree que haya ni pueda haber investigación humanística que merezca o necesite fortalecimiento ni que pueda o valga la pena desarrollarse. A lo mejor es ese el sentido que en el constitucional artículo 71 tiene "libres" como adjetivo del "conocimiento y la expresión artística". "Fomentar", dice, no "fortalecer". E "incentivos" y "estímulos especiales", no "condiciones especiales para su desarrollo". Esta miopía voluntaria de la norma es comprensible pero no justificable.

Es comprensible porque, de momento, las artes y la filosofía no son instrumentales o "competitivas". Además, porque a los megarricos (y a los políticos que les sirven) no les gustan ni les convienen las mejoras políticas de las sociedades que les compran lo que a su vez producen para ellos. De ahí su fobosofía. Les incomodan los motores de la crítica, esa versión contemporánea y, quiero creer que no del todo demagógica, de los tribunos de la plebe: bichos raros que escudriñan la realidad y descubren y le cuentan a la gente, por ejemplo, cosas indignantes. (A propósito. ¿Existirá alguna correlación entre el éxito de la economía basada en el conocimiento y esa "dogmolatría" que exhiben los políticos y todo el mundo, o casi, le presume al menos visible 0,1%?)

Y no es justificable, porque saber es de la naturaleza humana y el saber –que son, por excelencia, la filosofía y sus cognadas de origen como las matemáticas puras y las artes liberales, todas tan carentes de racionalidad económica y utilidad matemática[46]- son causa imperecedera de entendimiento entre las gentes. ¡Cuando menos curiosa una

---

[46] El informe *Career clusters. Forecasting demand for high school through college jobs 2008-2018*, del Center on Education and the Workforce de la universidad de Georgetown, de noviembre de 2011, muestra que los graduados en artes, humanidades y arquitectura padecen tasas de desempleo tan altas como 13.9%, 11.1% y 9.4%, respectivamente.

cosmópolis carente de un sermo convivialis, de una herramienta de comunicación universal!

§5. Con o sin artes liberales, con o sin cultura general, el proponente promete más y mejor educación para más ciudadanos. Tal cual. Parece que este optimismo, por excesivo, lo aleja de la realidad.

Es que parte de una media mentira que se inventó o se creyó y que recoge en Em IV: que "el país ha tenido notorios avances en la cantidad y la calidad de los graduandos de los programas y de las instituciones de educación superior." Es probable que la calidad sea mejor en cuanto a destreza laboral porque la ciencia progresa y la formación académica va (o tendría que ir) a la par. Pero por cuanto hace a educación en sentido estricto, esos graduandos están y seguirán arrastrando las deficiencias que arrastran desde el ciclo educativo básico, de las cuales voy a hablar más adelante. Vamos a las promesas.

Promete más plazas en las IIEESS existentes, más IIEESS y más disciplinas académicas. El estudiante podrá elegir de entre un mayor abanico de posibilidades. Ok. Pero se requieren más y mejores maestros.

Más, porque la masificación estudiantil –(masa > 25 pax / aula)- desnaturaliza la educación, la convierte en mera transmisión de datos; si pudiendo evitarla se permite, se está timando injustamente al estudiante. Y mejores, porque la educación será, promete, de mejor calidad con relación a la que se da ahora. Mejor en cuanto que los estudiantes la recibirán en mejores condiciones infraestructurales y metodológicas: no habrá masificación, por ejemplo. Y mejor en tanto que los maestros serán verdaderos formadores, o sea que además de instruir en el mejor saber científico, lo harán de una manera con la que contribuirán al crecimiento personal del estudiante. ¡A cuál mejor! Todas las posibilidades del abanico serán excelentes.

Esto suena fantasioso. Por ejemplo, porque no parece probable que la demanda de buenos maestros vaya a ser suplida por esos floripondios que son los macroobjetivos y las macrometas que así, en duplicado, señala el verborreico PDEN

respecto a la "Formación, desarrollo profesional y dignificación de los y las [sic.] docentes y directivos docentes." No es Colombia, no, feudo de la ley de parsimonia.

Promete más disciplinas académicas. Más, es de suponer, de esas cuyos titulados son apetecidos por los mercados, que le marcan al Estado el paso y la dirección con que debe ocuparse de la educación de sus ciudadanos. ¿Qué sucederá cuando, según está sucediendo en España, la oferta de titulaciones exceda la demanda de titulados? ¿Se establecerán, para cuidar la eficiencia de las IIEESS, topes mínimos de estudiantes por aula? ¿Desaparecerán los programas académicos menos demandados?[47] La educación no es un producto.

Promete que tanta y tan buena educación será distribuida entre más ciudadanos. Voy a insistir: en ese "más" sólo pueden contar quienes tengan capacidad, vocación y mérito para acceder al ciclo superior. Este tercer "más", el que se dice de los ciudadanos, sólo se asegura si y sólo si se realizan los macroobjetivos que en cuanto a renovación pedagógica señala el PDNE. Pero los plazos previstos por el gobierno –se dice que en 2016 advendrá la utopía educativa- no cuadran: la educación es una sinergia forzosamente intergeneracional de padres de familia, educadores, educandos y Estado. No habrá fruto hasta que no haya una o dos generaciones enteras de padres y educadores formados al son del PDNE.

§6. Mientras tanto, muchos de nuestros estudiantes seguirán accediendo al ciclo superior con profundas carencias formativas, sin poder leer ni escribir ni contar con fluidez. El maestro universitario, el verdadero, le seguirá robando tiempo a su tema de clase para intentar llenar esos vacíos, de manera que de todo

---

[47] Fundación BBVA. *Universidad, universitarios y productividad en España.* La propuesta del tope de alumnos por curso fue anunciada por el ministro de educación al Senado español en marzo de 2012. La medida ya había sido adoptada por la Xunta de Galicia en diciembre de 2011. http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/03/20/actualidad/1332276360_608367.html

el curso de estudios sólo le dedica, si tiene suerte, tres cuartos a la formación superior. El resto a enseñar, por ejemplo, que no son lo mismo hay, ay y ahí; qué son un conjunto, un género, una especie; que "indegnisacion" no es nada y que sacarlos del error no les daña eso que llaman "mi libre desarrollo de mi personalidad" ni es una argucia "para hacernos pensar como quiere el profe."

Las lagunas más profundas se juntan en el mar muerto de la cultura general.[48] En matemática y filosofía, que lastran el razonamiento complejo. En lenguaje, que apoca la habilidad de concretar ideas propias, inteligir las ajenas en cualquier lengua y expresarlas con precisión. Y en historia, que impide el pensamiento crítico, la capacidad para situar esas ideas y apropiárselas, para situarse con ellas en un contexto histórico e identificar su individualidad dentro de la sociedad de la cual son parte. Estas deficiencias son causadas por esta extravagancia: hacer primar sobre el conocimiento básico "las habilidades de aprendizaje, adaptación y apropiación del conocimiento" (-técnico, se entiende-) como factores de éxito profesional. [Em IV]

No es razonable creer que nadie pueda ser "competente" en "comunicación en lengua materna y otra lengua; pensamiento matemático; ciudadanía; y ciencia, tecnología y manejo de la información" (íbid.), si esas competencias carecen del sustrato estable que aglutina todo lo que uno aprende de memoria.[49] Y

---

[48] Françoise Mélonio, decana del colegio de SciencesPo y otros intelectuales han iniciado en Francia una cruzada en rescate de la cultura general. "SciencesPo: Chaque candidat a sa culture, mais toutes nos intéressent." *Le Point.* Enero 12, 2012 Vid. también Anne Chemin. "La culture générale, outil de sélection rouillé." *Le Monde.* Abril 15, 2012.

[49] La humanidad de una operación en apariencia tan sencilla como atarse bien, a conciencia, los cordones de los zapatos requiere saber qué son el cordón, el ojal y el zapato y cómo se relacionan entre sí. Sólo a partir de ese conocimiento (-que, por cierto, es metafísico-) es posible inventar las maneras de atarlos y sólo a partir de ese conocimiento es posible valorarlas (-juicio estimativo imposible sin el conocimiento metafísico-) como buenas y malas, como mejores y peores unas respecto de otras. No creo sea más competente atador de cordones de zapato quien tenga las "habilidades de aprendizaje, adaptación y apropiación del conocimiento" [Em IV], sino quien mejor conocimiento tenga del qué, el cómo, el porqué y el para qué. Creo que sin éste esas habilidades son técnicamente mediocres por provisionales y humanamente estériles por manufactureras.

menos si se pretende echárseles a esas capacidades unos cimientos ontológicos, metodológicos y axiológicos interesados. Quien consiga terminar la carrera en semejantes circunstancias hará una paupérrima aportación a "los talentos colectivos [que son] la principal herramienta para la competitividad". A esto no aspiramos, ¿verdad?

Otra causa de impericia de la L30.

Estas carencias, agravadas por la atrofia que la falta de ejercicio les causa a la memoria y a la capacidad asociativa, aumentan el peso de la carga académica tanto para el estudiante como para el profesor. Son peores sus efectos cuando el profesor mismo las padece. El estudiante acaba desertando por puro sufrimiento.

Según la Em IV, "[l]a tasa de deserción por cohorte en educación superior en Colombia llega al 45.4%". Puesto que una parte de ese porcentaje se debe, probablemente, a las deficiencias en la educación básica, para cumplir el expreso compromiso "de disminuir la deserción estudiantil" [VI] habrá que darle tratamiento de choque. Las dificultades que acabo de anotar son una importante variable de las asociadas a la deserción y que en ello priman sobre las físicas, afectivas y sociales de los artículos 75 y 76 L30.

[Pregunto. ¿Qué "política nacional" y quiénes o cuáles serán los "referentes" que según el artículo 76 deben tenerse cuenta para "identificar y hacer seguimiento a las variables asociadas a la deserción y a las estrategias orientadas a disminuirla", dentro de la política de bienestar? ¿A qué puede parecerse uno de esos "lineamientos del bienestar" cuya determinación le encarga el artículo 75 al Consejo Nacional de Educación Superior? Me lo imagino outsourcing –encargo pagado por todos, claro- el diseño de "estrategias que promuevan [...] el desarrollo [...] psicológico [y] afectivo [...] de los estudiantes, docentes y personal administrativo." Otra vena rota en el erario público.]

Vuelvo a la deserción. Hay una variable, social, con la que sería interesante empezar el tratamiento. Me refiero a la sobrevaloración social de la educación superior, quizás mayor

cuanto más lejana parezca esa educación del alcance del ciudadano. Ese exceso valorativo es otra causa de deserción estudiantil.

Es bueno que la gente quiera educarse. Es bueno hacer que quiera hacerlo. Es bueno que quiera capacitarse profesionalmente para ganar dinero. Es bueno que quiera "progresar", vivir de un trabajo no manual, ser un ejecutivo de nivel medio o bajo o propietario de una pyme. Es bueno que quiera dejar de andar a pie, de ser un peón. Lo que no es bueno es que, por creer que el único camino a ese progreso es una titulación superior, el estudiante se embarque en ella sin tener capacidad ni vocación para ello. Ni es bueno que las IIEESS relajen los criterios de admisión y calificación para que, aun cuando no sea tanta y tan buena, más personas, aún no pudiendo, accedan ciclo superior de educación. Ni es justo que los relajen y no proporcionen el precio de las matrículas a la calidad del servicio que están prestando. Esto es una sinvergüencería deplorable.

Este enrolamiento socialmente forzado en el segundo ciclo perjudica la educación de quienes sí están en condiciones, desgasta al profesor y hace sufrir al abrumado, quien desertará con su autoestima rebajada –convencido, como dicen, de que "no será nadie en la vida". Falso. No todo el mundo nace para ser ministro. Ni es indispensable serlo para ser feliz y vivir decentemente.

Digo que no es indispensable, porque en estricta justicia la sociedad está obligada a prevenir que ningún ciudadano resulte marginado porque su capacidad natural para contribuir a la producción social de riqueza [capacidad que le toca a cada uno en la lotería natural] sea de alguna manera menor que la de los demás, y que ninguno prevalezca sobre los demás porque esa capacidad suya sea mayor. En otras palabras: la sociedad republicana está obligada a evitar que la libertad y la virtud posibles de cada ciudadano sean variables de la productividad de éste. O, por decirlo de alguna manera como Robert Nozick, que esa productividad conduzca a esos "catastróficos horrores" que son la marginación, por una parte, y el predominio de un ciudadano sobre otros, por otra. Esto no es nuevo. Dice Aristóteles:

> Así, pues, el verdadero demócrata velará porque no haya ciudadanos demasiado pobres, pues la extrema pobreza rebaja el carácter de la democracia; entonces deben tomarse medidas que les aseguren una prosperidad duradera; y esto es por igual asunto de todas las clases: el producto de los ingresos públicos debería ser acumulado y distribuido entre los pobres, si fuese posible, en cantidades que les permitan comprar una pequeña finca o, de alguna manera, iniciarse en el comercio o en la agricultura. [Políticos 1320a32-b4]

Una vez puesto el servicio educativo al abasto del ciudadano, dos cosas son indispensables: que éste quiera acceder y realizar la educación superior y que sea naturalmente apto para ello. Ésta es sumamente importante, sí, pero "el diploma", como requisito de "aprobación" o "aceptación" social es un factor que en ocasiones, más que estimular al ciudadano, lo frustra. Y lo frustra porque muchos bachilleres acceden a la ES "porque toca" –sin voluntad-, a estudiar "la carrera en que pasé" –sin vocación-. "Haber pasado o sido admitido" no prueba la aptitud para ese estudio y para ese oficio. La consideración del diploma como título que mueve per se y hacia arriba –social y económicamente- al estudiante es un engaño a causa del cual se dedicará a un trabajo que no lo hace feliz, porque no tiene vocación. Que le será difícil, porque le falta aptitud. Y que, por esta suma, no le será socioeconómicamente rentable: falta de vocación + falta de aptitud = mediocridad. Su éxito profesional, económico y social será un espejismo inalcanzable. Perjudicial, claro –dada la oferta limitada de puestos educativos y de trabajo- para los que a pesar de poder y querer no han tenido acceso al ciclo de educación superior.

IV Acerca de la racionalidad de la norma por cuanto hace a unas libertades y al daño que ciertas discriminaciones y un derecho degenerado le causan o pueden causarle a la educación ciudadana.

Para desear y prometer tanto y tan bueno, el proponente habría tenido que ser más cuidadoso en la elección de sus medios. Da algunos patinazos que vician de injusticia la L30. Por discriminatoria.

§1. Cuando una sociedad, como ha hecho la colombiana en el artículo 333 CN, adopta como sistema económico el de libre empresa, quienes viven en ella adquieren ipso facto la facultad de concurrir libremente al mercado ofertando y adquiriendo bienes y servicios.[50] Siendo el sistema y la actividad económicos instrumentos, medios o herramientas, es necesario que el Estado coordine, en función del bien común, el ejercicio de esa facultad por parte de sus titulares. Por eso el antedicho 333

[50] Esta facultad es, en términos del Realismo Jurídico Clásico, un derecho natural subsiguiente: una cosa que nos pertenece por naturaleza con ocasión de una situación inventada por el hombre y que nos es debida en justicia; es decir, que es exigible. Un derecho análogo a este es la facultad de votar, que les pertenece a todos los miembros de una sociedad cuando ésta adopta como forma política la democrática.

En punto a educación, la Constitución la regula permitiéndoles a los particulares que presten un servicio cuya titularidad es privativa del Estado: por eso garantizar su éxito es función que le atribuyen los artículos 89s al Sistema de Calidad de la Educación Superior. Lo reconocen los artículos 19 y 114 L30 cuando hablan de IIEESS autorizadas para prestarlo (-por delegación, digamos) y de pérdida de la autorización. Y lo contradice el 67, que hace del otorgamiento de títulos una competencia exclusiva de las IIEESS autorizadas por el órgano gubernamental. Si educar es función pública, es a la república a quien corresponde otorgar títulos académicos; puede delegar en las IIEESS el ejercicio de la función pero no la función, no la competencia. Sutilezas del lenguaje que pueden sacar de madre la realidad.

manda que la Ley delimite "el alcance de la libertad económica cuando así lo exija [...] el interés social."

En consonancia, los constitucionales artículos 67 y 68 nos regulan a los particulares nuestra facultad natural de concurrir al mercado como ofertantes de servicios educativos. El primero admite la existencia de IIEESS privadas y de pago cuando dispone: "La educación será gratuita en las instituciones del Estado." El segundo nos autoriza a los particulares para "fundar establecimientos educativos", dispone que las "condiciones para [la] creación y gestión" de establecimientos educativos privados sean establecidas por la Ley y les reconoce a los padres de familia la facultad "de escoger el tipo de educación para sus hijos menores". Va de suyo que los adultos, naturalmente capaces de elegir libremente profesión u oficio, son igualmente libres para escoger el tipo de formación que quieren recibir y la institución donde, pudiendo, deseen recibirla.

De interpretar estas normas armónicamente tengo que concluir que cuando las condiciones de creación y gestión de establecimientos educativos sean o puedan ser restrictivas de la libertad económica y, como sucede aquí, de la libre elección del tipo de educación y del centro educativo, la ley que establezca las restricciones tiene, por necesidad, que justificarlas de manera manifiesta que no extrañe ni exceda el interés social. El proponente hace mutis por el foro y ni la Em ni el PDNE hacen ningún gesto para hacerlo.[51]

---

[51] Habría sido un gesto chusco que el proponente mencionara el informe de Mamie Lynch et al. *Subprime Opportunity. The unfulfilled promise of for-profit colleges and universities.*

> As with the collapse of the subprime lending industry, the showdown between for-profit colleges and the government shows how the aspirations of the undeserved, when combined with lax regulation, make the rich, richer and the poor, poorer. For-profit colleges provide high-cost degree programs that have little chance of leading to high-paying careers, and saddle the most vulnerable students with heavy debt. Instead of providing a solid pathway to the middle class, they pave a path into the sub-basement of the American economy.

A pesar del negro panorama que retrata este informe, mantengo mi postura favorable a la permisión de IIEESS privadas con ánimo de lucro. Que

Y se roba estas libertades en dos pasos donde prohíbe la existencia de IIEESS privadas con ánimo de lucro . Manda el artículo 20 L30: "[l]as [IIEESS] de naturaleza privada serán constituidas de conformidad con las normas aplicables a las personas jurídicas sin ánimo de lucro." Y el 36: "Las Instituciones de Educación Superior privadas estarán organizadas como corporaciones y fundaciones sin ánimo de lucro con propósito exclusivo para la prestación del servicio público de Educación Superior."

Ni el articulado de la ley ni su Exposición de Motivos explican cuál o de qué tipo es el interés social exigente de la anulación de este derecho. No creo, desde luego, que sea propiamente social el de las 206 IIEESS privadas que en 2011 estaban autorizadas para operar en Colombia. Esta injuria gratuita hace que la política educativa propuesta en la L30 sea nociva del bien común definido en los constitucionales artículos 67 y 68; y en el 13, que consagra el principio de igualdad ciudadana. Lo mismo vicia también los antedichos artículos 20 y 36, inconsistentes con los 3, 4 y 6 c) L30.

§2. Idéntica consideración merece el tratamiento discriminatorio que, en cuanto destinatarias de recursos provenientes del Presupuesto General de la Nación, reciben las IIEESS privadas y sus asimiladas [artículo 36], las de economía mixta y las de economía solidaria.

De entrada, el proponente declara que "[c]on los mecanismos contenidos en esta iniciativa [legislativa ...] espera fortalecer como nunca antes el presupuesto de las instituciones de educación superior públicas." [Em VIII] Pretende, pues, ponerlas en pie de competencia con las demás, pero dándoles ventaja a aquéllas, como si unas y otras prestasen servicios diferentes y como si las no públicas tuviesen, por definición, autosuficiencia financiera.

En consecuencia con ello, la ley hace obligatoria la inyección de recursos públicos a las IIEESS estatales [Título VII. Capítulo

---

algunas funcionen mal no quiere decir ni que todas lo hagan ni que todas tengan que hacerlo.

I]. Los aportes a las privadas, en cambio, son potestativos. Según el artículo 101 L30, el gobierno podrá destinar recursos "al mejoramiento del servicio" de las privadas que se ajusten a unos "criterios objetivos de elegibilidad".

Voy a entender que el criterio objetivo de elegibilidad es la necesidad real que de mejorar el servicio tenga la IES. Sin embargo, más habiendo dinero y también de por medio tanto ladrón, no holgarían mejor definición de "mejoramiento"; ni un mandato expreso (contenido, sí, en el segundo párrafo del artículo 101 y en el 157) de que sea el gobierno quien defina esos criterios; ni la especificación de por qué y quiénes son los "terceros" autorizados por el 157 para apoyar con su participación "la ejecución de recursos".

Mientras con una mano les regatea, con la otra el proponente les endilga a las privadas obligaciones tan onerosas como esta: destinar "por lo menos el 2% de su presupuesto de funcionamiento para atender adecuadamente su propio bienestar." O como esta otra, más cara: "proporcionar a los estudiantes servicios adecuados y actualizados de bibliotecas, hemeroteca, bases de datos, equipos y aplicativos [sic.] informáticos, sistemas de interconectividad, laboratorios físicos, escenarios de simulación virtual, y de experimentación y práctica, acordes con las actividades de formación y los programas académicos que desarrollen." [Artículo 81] O esta otra: "garantizar la disponibilidad de por lo menos la mitad de los recursos requeridos para que la primera cohorte culmine los estudios [...]" [Parágrafo 2 c) del artículo 21, en coherencia con el 24.] Por sus partes, el artículo 102 e) le atribuye al Estado la facultad de inspeccionarlas y vigilarlas para velar por "[l]a debida aplicación de los bienes y rentas de las IIEESS" y el 105 la de imponerles sanciones administrativas.

Curiosa discriminación por parte de una política tan acorde con los aires liberales que corren. Y contradictoria: trata la "mayor –que no mejor- y más flexible oferta [educativa] privada" [Em III] como si fuese un factor negativo para la prestación del servicio. Quiero decir: todas las IIEESS, privadas o no, filantrópicas o no, tienen que ser, en razón de la naturaleza del servicio que prestan, beneficiarias de los recursos públicos. Si lo necesitan, claro.

§3. Ahora bien. ¿Qué interés social justifica que se prohíban las IIEESS privadas con ánimo de lucro y se ninguneen las privadas, las de economía solidaria y las mixtas en la repartición de los recursos públicos? Parece que ninguno.

No la calidad del servicio. Es probable que el ánimo de lucro de una IES privada la disponga a ofertar un servicio óptimo o al menos mejor que el ofertado por IIEESS públicas. Voy a entender así “la calidad y continuidad” del artículo 3. Y es también probable que, a menos que se los roben, los recursos que se destinen a las otras IIEESS privadas redundarán en la mejora del servicio. Para hacerlo requerirá personal docente óptimo, nacional y extranjero, que enriquecerá la oferta y al deberá remunerar de manera también óptima. Por otra parte, la diferencia entre el desempeño, a efectos del servicio, de las lucrativas y el de las otras es mínimo. Consta en la Em III que en Brasil, por ejemplo, el índice de diferencia de desempeño (medido de 0 a 5) de las IIEESS privadas con ánimo de lucro es igual a 2,66, las de grandes grupos, y 2,43, las pequeñas. Sano efecto de la competencia, en Estados Unidos las universidades públicas han tenido que subir el listón y están tentando con mejor oferta en arte liberales y humanidades a estudiantes que pueden pagar sus matrículas.

No la universalidad del servicio. Para ofrecerlo de óptima calidad y manera rentable esa IES privada ha de cobrar matrículas caras que pagarán los estudiantes que puedan acceder a él porque son ricos o porque son titulares de becas, subsidios o financiaciones. Serían imanes para los buenos estudiantes. Contra la opinión de tantos, esto no es injusto ni discriminatorio, no le deniega la educación a quien por no poder pagarla la obtendrá en otras IIEESS.

No la igualdad ciudadana. La concurrencia de IIEESS privadas con ánimo de lucro amplía el abanico de oportunidades tanto de profesores nacionales y extranjeros, como de estudiantes nacionales y extranjeros que puedan pagar el precio del servicio ofertado. Y este hecho es inclusivo y participativo, no exclusivo, pues no le veda a nadie el acceso al servicio público de educación. El Estado no puede tratar al ciudadano como

cliente; pero no veo reparo en que lo haga un prestador particular si la calidad de su servicio es buena y su remuneración laboral justa.

No la entidad del servicio. Donde más arriba digo que la educación no es un producto, quiero decir que su finalidad y por tanto su contenido no pueden ser dictados por y en beneficio de un sector particular de la sociedad sino consensuado por ésta en torno a opiniones expertas para disfrute de cada ciudadano. Lo que no voy a objetar, porque no veo en ello injusticia ni inconveniente, es que alguien pueda hacer y haga dinero prestando, en pie de competencia con otras instituciones públicas y privadas, un servicio educativo escrupulosamente ajustado a las instrucciones contenidas en ese consenso.

Teniendo el Estado la obligación de ordenar y supervisar la prestación del servicio público de educación, y habiendo asumido el compromiso de prestarlo mediante un sistema "abierto, dinámico, incluyente y participativo" y "[p]romover estrategias para la inclusión educativa y el reconocimiento de la interculturalidad y multiculturalidad", el interés social reclama derechura en el actual reparto de recursos públicos. Las IIEESS no públicas deben tener otro tratamiento en esa distribución.

Y reclama que en Colombia, como en casi todo el mundo, haya también IIEESS privadas constituidas formalmente como empresas. Como todas las demás, deberán cumplir cabalmente (y bajo la ordenación estatal) sus cometidos académicos. Y es probable que ayuden a estimular, mediante la competencia, la mejora en la calidad del servicio educativo y en las remuneraciones de quienes lo prestan. Esto es justo. Si no, hay que correr a prohibir también la existencia de entidades particulares que con ánimo lucrativo prestan costosísimos servicios sanitarios. Siendo análogos los servicios públicos educativos y de salud (-hay quien dice que también el carcelario-), es sospechoso que no se regulen de manera análoga, al menos en cuanto a lo esencial de su prestación.

Esta prohibición injusta delata un maniqueísmo, digamos, artesanal, que se concreta en por lo menos tres conjeturas falsas. Una, creer que las IIEESS privadas con ánimo de lucro

son malas porque "explotan" al estudiante: no es así si dan un servicio de valor más o menos equivalente al precio que cobran por él. Otra, asumir que las que no se lucran prestan un servicio mejor que el que prestan o pueden prestar las que sí: la calidad del servicio educativo no es una variable necesaria del carácter lucrativo o filantrópico de la institución que lo presta. Y una tercera, usual en una sociedad que, embobada en su formalismo mórbido,[52] es embestida a diario por el toro de la realidad: creer a ciegas que las "corporaciones", "fundaciones" y similares, por el mero hecho de estar constituidas formalmente como tales, no se lucran ni desean lucrarse de sus actividades.

No nos digamos mentiras. Por lo menos las no estatales ganan. Para ninguna IES la prestación del servicio es un fin en sí mismo ni todo el dinero que perciben lo invierten en esa prestación. Poca gente pone a circular un centavo si no hay ganancia o si hay pérdida a la vista. Ni siquiera las personas privadas que hacen donaciones a las entidades educativas (y luego las cobran con asiento y voto en ellas o con beneficios fiscales). Y tampoco las IIEESS pertenecientes a comunidades religiosas.

No voy a creer que es por ingenuidad que el proponente, en el artículo 38, da por sentado y probado que, por naturaleza, las IIEESS pertenecientes a ese "actor de la vida nacional" colombiana que es la iglesia católica carecen de ánimo de lucro. ¡Ay, Sancho!

---

[52] Un ejemplo estelar de la necedad a que conduce el formalismo es la inclusión del "amor" como derecho fundamental de los niños en el artículo 44 de la Constitución. Este formalismo es, además de mórbido, ignaro, nace de la ignorancia; prueba de ello es el atrevido párrafo final del mismo artículo (contrario al 13), que da al traste con la isodinamía ontológica que posibilita las relaciones interpersonales y con la igualdad ciudadana. Además de ser una aberración, esta perla constitucional viene envenenada: "Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás." La prevalencia es acción y efecto del poder; y las relaciones de poder, que son contrarias de las jurídicas, son pura violencia. Darle a barbaridades como esta estatuto constitucional sólo sucede cuando se le hace caso a quien no sabe.

§4. No obstante la impertinente invocación a Dios en el preámbulo constitucional,[53] Colombia es un Estado laico, no vinculado a ninguna confesión religiosa particular; sólo de boquilla, porque parece usual que cada funcionario tenga su librillo y haga sus prédicas investido de la dignidad estatal por la que le pagamos entre todos. Laico como es, garantiza la libertad ideológica y de expresión, concretada en las libertades de conciencia [artículo 18 CN] y de cultos, y en el reconocimiento de la igualdad jurídica de "[t]odas las confesiones religiosas e iglesias." [Artículo 19]

Pero esa igualdad jurídica, como la laicidad estatal, es una cuenta más en nuestro rosario de formalismos. En Colombia se sufre de un mal crónico que es de lo más castizo: darle trato de favor a la confesión católica. Ésta lo tiene amarrado a una antigualla: el Concordato, ese tratado internacional donde la teocracia vaticana se asegura como derechos las ventajas que le concede graciosamente Colombia, su contraltaparte contratante. Y a la hora de considerar asuntos como las políticas educativas nacionales, se dice que sin ningún empacho el proponente atiende lo que le diga la Conferencia Episcopal, que no debería, y omite recabar la opinión de otras confesiones, que tampoco. En punto a educación, un caramelo: el reformado artículo XII del Concordato vigente.[54] Inconstitucional, por cierto.

> En desarrollo del derecho que tienen las familias católicas de que sus hijos reciban educación religiosa acorde con su fe, los

---

[53] Es impertinente por excluyente: el constituyente invoca "la protección de Dios" en nombre del "pueblo de Colombia" y esa invocación es una impostura: en el pueblo de Colombia también hay muchos ateos a quienes no se les puede excluir por serlo ni forzar a que dejen de serlo. Recordatorio para los devotos, que son los que más lo mientan, los que más lo trajinan en público y con los de su santa corte, los que suelen salpimentarlo con esos levantadores que son "sagrado", "patria", "soberanía", "pueblo", "inmarcesible" y "júbilo inmortal", que pecan contra el quinto: No tomarás el Nombre de Iehova tu Dios en vano: porque no dará por innocente Iehova ál que tomare su Nombre en vano.

[54] http://190.24.134.121/webcsj/Documentos/Civil/Exequátur%20V.%20Final/Instrumentos%20Internacionales/CONCORDATO%20ENTRE%20LA%20REPUBLICA%20DE%20COLOMBIA%20Y%20LA%20SANTA%20SEDE.pdf

> planes educativos, en los niveles de primaria y secundaria, incluirán en los establecimientos oficiales enseñanza y formación religiosa según el Magisterio de la Iglesia. Para la efectividad de este derecho, corresponde a la competente autoridad eclesiástica suministrar los programas aprobar los textos de enseñanza religiosa y comprobar cómo se imparte dicha enseñanza. La autoridad civil tendrá en cuenta los certificados de idoneidad para enseñar la religión, expedidos por la competente autoridad eclesiástica. El Estado propiciará en los niveles de educación superior la creación de institutos o departamentos de ciencias superiores religiosas, donde los estudiantes católicos tengan opción de perfeccionar su cultura en armonía con su fe.

El artículo 38 L30, además de ser inconveniente con ese bien social que es el sistema económico, deniega los derechos reconocidos en los artículos 18, 19 y 20 de la Constitución.

§5. Se me pinta calva. Voy a hurgar un poco en el Derecho Canónico[55] para averiguar qué mueve la voluntad educadora de las comunidades religiosas, en particular las católicas titulares de IIEESS, y si ese motor es o no compatible con el carácter del ciudadano republicano.

No puede tener, cuando menos metafísicamente, motor más neto que la realización de su imperativa función misionera –la predicación del evangelio- a través de las "obras de piedad, apostolado o caridad, tanto espiritual como temporal", cuyos son fines según el canon 114.

Esa función consiste en modelarle al ciudadano sus deseos, expectativas y preferencias con un troquel exógeno: los dogmas con base en los cuales se formará sus opiniones.

Eso se llama indoctrinamiento: su objetivo real, propio pero no exclusivo de toda acción educativa de inspiración confesional, es la perpetuación de idearios dogmáticos.[56]

---

[55] http://www.vatican.va/archive/ESL0020/_INDEX.HTM

[56] Podría decírseme que el control estatal de la educación protege contra el peligro indoctrinador. Pero, ¿acaso no tienen los representantes eclesiásticos,

Parece que las instituciones educativas confesionales no educan para la república, sino que más bien tienden perpetuar la subalternidad intelectual, política y económica de los ciudadanos. [57]

La subalternidad intelectual, porque en el modo y (aunque sea de manera solapada) en el contenido de su instrucción priman los idearios dogmáticos sobre los científicos. Esta propensión no hace acepción de confesiones: es de suyo religiosa. (Es forzoso reconocer, voy a ser justo, que los bachilleres de centros educativos pertenecientes a comunidades religiosas suelen ser los que menos graves carencias formativas padecen; los que más fácilmente las reconocen y los que más iniciativa propia tienen para remediarlas.)

A la subalternidad política dispone concretamente el dogma cristiano. En él arraiga la justificación sobrenatural del poder temporal (aunque se disfrace de contractual, sea injusto y se haga residir en esa engañifa que es "la soberanía popular"): "Por mí dominan los príncipes, y todos los gobernadores juzgan la tierra" [Prov. 8:16]. Arraiga el deber incondicional que tiene el gobernante de inmiscuirse en la privacidad de los particulares y estragarnos la libertad, que es lo más bonito que tenemos, para hacernos buenos, para "salvarnos"[58] –"El rey que está en la silla de juicio, con su mirada disipa todo mal." [Prov. 20:8]. Arraigan el correlativo deber incondicional de dejarnos salvar sometiéndonos incondicionalmente a él –"Toda ánima sea sujeta a las potestades superiores: porque no hay potestad sino de Dios: y las que son, de Dios son ordenadas." [Rom. 13:1]. Arraigan la sustitución de la justicia por la caridad, la conversión de la caridad en equidad. Arraigan la prevalencia de la norma, cualquiera que sea, sobre lo que es justo, y la

---

a título de "actores de la sociedad", asiento en los organismos estatales que planifican el servicio educativo? Les dan cabida, por ejemplo e implícitamente, los artículos 5, 9, 125, 138, 139 y 140 L30.

[57] Cp. Group of British Humanist Philosophers. *Faith schools – Why not?* y *Religious schools. The case against*, 1991.

[58] Aquí se asientan perversiones como, por ejemplo, la estadounidense National Defense Authorization Act. Vid. Chris Hedges. *Someone You Love: Coming to a Gulag Near You.* Abril 2, 2012.

justificación de la obligatoriedad de ésta en el poder (absoluto, claro) de su generador. Y arraiga el revezamiento de la vergüenza y el ridículo, propios del ciudadano, por el reato de culpa del individuo monádico que sólo es responsable ante D.N.S.

Y tiende también el dogma cristiano a perpetuar la subalternidad económica. Su moral es la del Sermón de la Montaña, que pretende que los humanos seamos como por imposibilidad natural no podemos ser: éticamente perfectos, donde esa perfección es altruismo absoluto, amor a la pobreza que culmina en la displicencia también absoluta respecto de lo que los humanos somos y tenemos. En esta moral heroica mal trasplantada a la mundanidad, como tras Pablo de Tarso y Agustín de Hipona predica Lutero, el reformador, en la más dura línea del cristianismo evangélico, "la cruz es el único derecho del cristiano." Y ahí arralan el capitalismo económico, los modernos liberalismos individualistas, el libertarianismo y, si se apura, los colectivismos. Sólo a los megarricos les conviene esta moral fundada en la falsa bondad de la pobreza: los menos acaparan las riquezas y de grado corren el riesgo de atascarse como maromas[59] en el parabólico ojo de la aguja para que los más, que son ellos, logren la bienaventuranza eterna. De ahí que el cristianismo, por ejemplo, sea tan alérgico como los mercados a la emancipación del ciudadano y a las transformaciones políticas que no lo beneficien –Tea Party: dogma vs. pensamiento crítico.[60] En esto también se semejan: les valen las transformaciones meramente sociales y productivas.

Verá. No es un secreto que una de las causas de la actual debacle económica mundial fue la adopción generalizada de políticas neoliberales "burbujó-genas". Ese generador tuvo dos

---

[59] Me refiero a maromas de lona, que era lo que decía la metáfora evangélica en su versión griega antes de que un traductor, equivocando una η con una ε, le cambiara su gracia por un camello.

[60] Véase el agudo análisis que hace Henry A. Giroux en *Why Teaching People to Think for Themselves is Repugnant to Religious Zealots and Rick Santorum.* Febrero 22, 2012

ejes. El eje Reagan-Tatcher-Wojtyla-Gorbachov-Xiaoping, sucedido por el más sombrío y su no menos inicuo sucesor, el eje Bush-Blair-Aznar-Berlusconi-Wojtyla-Zemin. Ahora que la consecuente ruina campea por sus fueros, el Vaticano se lleva las manos a la cabeza y hace como si el liberalismo económico le fuese genéticamente extraño.

Benedicto XVI, que es tremendamente inteligente, la atrapa al vuelo. El Pontificio Consejo "Justicia y Paz" se pronuncia con una nota. [61] Y lo hace como si por la Gracia del Espíritu todo el mundo fuese justo, como si en la sociedad no hubiese estafadores, maltratadores, usureros, asesinos, deudores morosos y otros malos bichos. Poesía.

No apela a los derechos naturales (en sentido clásico), sino a "valores culturales y morales". No habla de justicia, sino de solidaridad. No menciona la función judicial, sino que confía la consecución del orden social justo a la buena voluntad de las personas, a su "espíritu de solidaridad, que trascienda la utilidad personal". No habla de "sociedad", sino de "comunidad" o "familia universal". Y propone que se someta la actividad económica a una "ética amiga de la persona", "ética de la solidaridad", no de la justicia, que tiene que ser la del Sermón de la Montaña. Ética que, voy a deducir, quiere ser instaurada y vigilada estoicamente en su ejecución por una "autoridad pública de competencia universal" -¿santa insolencia?- desde cuya perspectiva Ratzinger propone y comparte esas reflexiones. Que comparten raíz, tronco y savia con los discursos con que prometen mejorar la sociedad la nana Merkozy, los Romney y otros tantos. Y a cuyo amparo funcionarios tan indispensables como los jueces y los de vigilancia se yerguen de servidores en señores.[62]

---

[61] *Pour une réforme du système financier international dans la perspective d'une autorité publique à compétence universelle.* Octubre 24, 2011. Todo esto sin perjuicio del carácter bona fide del interconfesional ICCR –Interfaith Center for Corporate Responsibility-, del cual participa el cristianismo católico.

[62] Cp. Robert W. Gordon. "How the justices get what they want." *The New York Review of Books.* Noviembre 17, 2011.

Dicho lo dicho, voy también a decir que no pueden prohibirse las instituciones educativas confesionales porque se incurriría en la misma injusticia que cuando se prohíben otras privadas con ánimo lucrativo. El mal está en tratar la educación confesional de manera diferenciada respecto de la laica, o la católica respecto de sus análogas. El Estado no puede escamotearles a la sociedad y al ciudadano el servicio regulador que les debe en justicia. Me remito a las consideraciones que acerca de la justicia de la Ley 30 hago más arriba en el capítulo I.

§6. Ítem más.- Al hilo de lo anterior y quién sabe si por aplicar esto de que el conocimiento básico es secundario o aquello de la equivalencia absoluta de opiniones, el proponente acaba confiándose a la ordenación divina por cuenta de una chapuza.

Con más palabras, el artículo 38 L30 dispone que las IIEESS "creadas por la Iglesia Católica" se rijan por (-el texto dice "en"-) el Concordato y demás normas vigentes." Crear significa aquí establecer, fundar o introducir por primera vez [RAE]. De donde surgen tres dificultades. La primera es que no se sabe si las IIEESS no creadas por la Iglesia Católica, es decir, las que compre, alquile, usufructúe, herede o reciba en donación, por ejemplo, van a regirse por el Concordato, por la legislación civil, o por ambos, como si hubiesen sido creadas por aquélla. La segunda es que tampoco se sabe cómo se regirán las que la Iglesia católica haya creado pero ya no le pertenezcan porque las ha vendido, alquilado, dado en usufructo o regalado, por ejemplo. Y la tercera, que tampoco se sabe cómo se regirán aquellas cuyo titular no es la Iglesia Latina ni una de sus "personas jurídicas públicas" (las corporaciones y fundaciones del canon 116 §1). Me refiero a los institutos de vida consagrada que según el Derecho Canónico (cn. 634 §1) son personas jurídicas de propio derecho, y a las prelaturas personales como el Opus Dei.[63]

---

[63] Los cánones (o artículos del Código de Derecho Canónico) 113ss definen las personas jurídicas existentes dentro de la Iglesia: corporaciones y fundaciones (cn. 115 §1). Consta en los cánones 294 a 297 que las prelaturas personales pueden ser erigidas por la Sede Apostólica "[c]on el fin de promover una conveniente distribución de los presbíteros o de llevar a cabo

Puesto que la titularidad de su patrimonio está informada por la naturaleza jurídica de cada entidad, no definir esa naturaleza en cada caso concreto equivale a consentir legalmente que esa entidad se abstraiga del orden civil y se rija sólo por sus estatutos [cnn. 94s] o, como dice el canon 113 §1, "por la misma ordenación divina." ¡Ahí será el diablo!

§7. Y otro.- Los indoctrinadores, todos, han ido blindándose con un derecho degenerado. Se trata de la libertad ideológica. Ahí caben, por ejemplo, la de opción religiosa, sexual y política, la de opinión, la de libertad de cátedra y la de expresión e información. Esas libertades son, en efecto, derechos que nos pertenecen por naturaleza. Pero como todo el mundo cree que son absolutos en cuanto a su exigibilidad e infinitos en cuanto a su medida –ahí su degeneración- se ha vuelto norma que sea justo utilizar los canales de comunicación y hasta las aulas de clase para embrutecer a las personas. Y el Estado, que está empeñado con los grandes conglomerados económicos a que pertenecen esos canales, consiente ese embrutecimiento.

Es la naturaleza lo que marca el contenido de la libertad ideológica, lo que alindera el uso y el abuso de ese derecho. En

---

peculiares [sic.] obras pastorales o misionales en favor de varias regiones o diversos grupos sociales" y que se rigen "por los estatutos dados por la Sede Apostólica" los cuales "determinarán las relaciones de la prelatura personal con los Ordinarios locales de aquellas Iglesias particulares en las cuales la prelatura ejerce o desea ejercer sus obras pastorales o misionales, previo consentimiento del Obispo diocesano." Semejante ambigüedad impone que la ley civil defina a qué régimen se somete cada una. Hace poco, por ejemplo, el Opus Dei afrontó en España un litigio sobre el derecho fundamental de protección de datos. Habiendo sido instada la organización, en fase administrativa, por la Agencia Española de Protección de Datos para que cancelara los de una reclamante que se había dado de baja, se negó a cumplir la orden amparándose en el Acuerdo sobre Asuntos Jurídicos entre la Santa Sede y el Estado español, de 1979, que "protege la inviolabilidad de los archivos, registros y demás documentos de las instituciones y entidades eclesiásticas." El caso fue resuelto en sede casacional por el Tribunal Supremo en noviembre 10, 2011. http://www.poderjudicial.es/search/doAction?action=contentpdf&databasematch=TS&reference=6197870&links=proteccion%20datos%20Y%20opus&optimize=20111129 Vid.

una democracia republicana, los dueños de los canales de comunicación social no pueden utilizarlos ni permitir que nadie los utilice para restarle libertad al ciudadano. Y una manera de restársela es manteniéndolo en la ignorancia, embruteciéndolo. Esos dueños son agentes, mire por dónde, de la educación de los ciudadanos. De su educación para la república. Es uno de esos "actores" que según la macrometa 4 del PDNE están "en y más allá del sistema educativo." Y aquí los tenemos, empachándose a costa de la superchería, la ignorancia, el empleo miserable del idioma y otras malicias que están causándoles a esos ciudadanos. A priori los dueños le endilgan el muerto al dueño del concurso. Pero por haberlo matado ejerciendo algún otro "derecho" infinito y absoluto, el dueño del concurso tampoco responde. Esto clama justicia, hombre.

Quien utiliza su libertad ideológica –en especial las de expresión e información- para generar en las personas opiniones no científicas abusa de su derecho, lo usa injustamente. Para eso nadie es libre.

V Acerca de la racionalidad de la norma por cuanto hace a la autonomía universitaria y al deber estatal de facilitarla regulándola bien y aplicando justamente los recursos públicos.

Comoquiera se especifiquen, es de la naturaleza de las IIEESS –lo reconoce el constitucional artículo 69 y lo determinan los artículos 10 a 14 y 94 f) L30- darse su propia norma, organizarse y definir sus currículos. Esa capacidad es la autonomía universitaria. Puesto que en virtud del servicio que prestan todas las instituciones educativas le pertenecen – moralmente, si más no- a la sociedad, las IIEESS han de ejercer su autonomía justamente, sin perjudicar el bien común ni darse de cabezazos con la realidad. El Estado presta el servicio de velar porque eso sea así.

§1. Las IIEESS ejercen su autonomía mediante órganos y el Estado, en ejercicio de su función, puede regularlos. Pero tiene que hacerlo de manera que esos órganos puedan funcionar correctamente. En ello se le van las luces al proponente.

En los artículos 45 y 48 f) e i) L30 exige que en los Consejos Superiores de (todas) las IIEESS estatales haya un representante de los egresados y un ex-rector de la institución. Las siguientes nunca podrán tener el Consejo legalmente constituido: las nuevas, las que no tienen ex-rectores porque se murieron y las que sí los tienen pero están incapacitados o inhabilitados o son de alguna manera incompatibles para cumplir el encargo. [Cp. artículos 46 y 47]. Tengo entendido –no lo he comprobado- que para obtener la licencia de prestación del servicio educativo en general ha de acreditarse el cumplimiento de condiciones análogas a estas.

Por demás, esta inclusión es caprichosa. No parece que pinte nada en el Consejo Superior de una IES un ex-rector que nominan, según el parágrafo del artículo 48, los otros ex-

rectores que conforman el sector representado. Alguien dirá que el ex-rector es un factor continuista de viejas políticas directivas. Pero, ¿si eran malas? Y alguien dirá que el ex-rector será el Pepito Grillo del rector en propiedad. Pero, ¿si carece de autoridad ética o académica para ello? Voy a hacerle un honor al PNDE: ¿y si carece de autoridad "estética" para ello? Por más o menos las mismas razones no pinta nada el representante de los egresados en esos Consejos Superiores [ni, dicho sea de paso y aunque casi no venga a cuento, el de la Conferencia Episcopal en el Directivo Nacional del Sena.]

§2. El papel del Estado respecto de la autonomía universitaria no se agota en su reconocimiento ni en la regulación de su ejercicio. Por eso, en procura del buen servicio público educativo contribuye a "[a]fianzar la autonomía de las [IIEESS]," a "fortalecer la investigación científica en las universidades oficiales y privadas" y a ofrecer "las condiciones [...] para su desarrollo." Y cumple este deber, primordialmente, transfiriéndoles recursos públicos.

Veo claro, por justo, que esos recursos han de ser distribuidos entre todas esas IIEESS [y, de ser posible, entre esas y todas las otras] en proporción a las necesidades de cada una de ellas. Sin embargo, el artículo 146 L30 determina que el criterio de la repartición del 50% de los recursos públicos transferidos por la Nación a las IIEESS estatales será el "grado de complejidad" institucional de cada destinataria de la distribución. No define "complejidad" ni dice cómo se mide. ¿Mayor complejidad a mayor presupuesto? ¿O a mayor número de estudiantes? ¿O a la rareza de los currículos? ¿O a la unicidad y dificultad y costo de las investigaciones? ¿Con qué criterio se reparte el 50% restante?

No hay que ser muy agudo para llenar ese silencio pre-legal. Si el objeto de la distribución –los recursos- es cuantificable, el mérito de cada uno de sus destinatarios ha de ser cuantificable también, según lo establece para las IIEESS estatales el artículo 143. Quiero decir: si lo que va a repartirse es dinero, aun cuando sea entre entidades estatales y estemos hablando

de sólo un 50% de sus cuotas, el criterio para distribuirlo no puede ser una "complejidad" proteica que cada distribuidor o cada juez puede definir según le convenga. El criterio tiene que ser, por ejemplo, el del artículo 143, que se basa en el prepuesto de rentas y gastos o en la correspondiente partida en el Presupuesto Nacional. Lo que escapa de esto –que suma, según Em IV, el 48% de los recursos transferidos por la Nación a universidades oficiales- es lo que está yendo a parar a las tres universidades "más complejas" (y más ricas) del país, en detrimento de las otras veintinueve, menos complejas y más pobres que las otras, que se reparten el 52% sobrante.

El destino de los recursos es satisfacer estas necesidades: generación de cupos, reconocimiento de la productividad académica de los docentes, formación del recurso docente y fortalecimiento de la capacidad de investigación -¿aplicada?- e innovación. Todas tan verificables y cuantificables en el presupuesto de cada IES como el incremento que en la base presupuestal de la IES beneficiaria causan los recursos transferidos. Para que la distribución sea justa es indispensable, por tanto, adoptar esa necesidad como criterio distribucional (del 100% de las aportaciones) y decirlo explícitamente en la norma. La ley no puede disponer a lo que es injusto.

§3. Esta indefinición hace injusta y lesiva del bien común la L30. Injusta, porque el proponente deja en el aire un criterio universal de justicia. El repartidor –sea el compuesto por el Ministerio de Educación y el SUE o por aquél y los rectores de las IIEESS estatales- no puede actuar (ni el recipiente reclamar) justamente si no conocen el criterio o finalidad de la distribución; el mérito de cada destinatario con respecto a ésta es lo que determina la proporción (su derecho) que de lo común tiene que serle atribuida.

Nociva del bien común, porque dispone al Estado a soslayar su deber natural de cuidar, administrar y aplicar el patrimonio público en pro del bien común. Por una parte, el proponente cierra con mucha prudencia el cajón de los recursos con el artículo 143, pero lo abre con el 146 y tira la llave. Por

otra y también de puntillas, contraría materialmente la prohibición del artículo 345 de la Constitución, de que no se haga "ningún gasto público que no haya sido decretado por el Congreso, por las asambleas departamentales, o por los concejos distritales o municipales [...]." Si el objeto del gasto no está definido tampoco está, en sentido propio y estricto, decretado; ejecutarlo, por ende, será una arbitrariedad como la de distribuir recursos según el "grado de complejidad".

Por cuenta de esta indefinición es probable que el distribuidor (en interés propio o de terceros) pueda injerir y conculcar, de hecho y al amparo legal, la autonomía de las IIEESS. Este es un poder que parece atribuirle al Estado la L30 para estorbar, en interés del sistema económico,[64] la autonomía universitaria. El proponente es magnánimo invitando al sector productivo a sentarse en los Consejos Superiores de las IIEESS estatales y admitiendo, v.g. que los representantes de ese sector sean elegidos por éste a tal efecto. [Artículo 48 h)] Pero hace ver que no sabe o no le importa que los tiburones de los conglomerados económicos tengan puesto desde hace tiempo el olfato en la educación. Y que ponérsela a tiro es una injusticia tal como la que, por ejemplo, está pretendiendo evitar la comunidad académica de la universidad de Yale ante la perspectiva inminente de que el Consejo Superior del Yale-NUS College, que empezará a funcionar en Singapur en 2013, sea presidido por Kay Kuok, una ejecutiva cuya familia –el Grupo Kuok- controla uno de los más poderosos conglomerados multinacionales asiáticos.

Tampoco es muy cuidadoso el proponente cuando manda que los recursos públicos sean "distribuidos por el Consejo Nacional de Educación Superior [CNES ...] de acuerdo con el mecanismo definido de manera conjunta por el Ministerio de Educación Nacional y el Sistema de Universidades Estatales, SUE, para los [...] correspondientes a las Universidades; y los Rectores de las Instituciones que no son Universidades para los recursos

---

[64]http://www.yalealumnimagazine.com/blog/?p=12260&CMP=EMCEDUEML1658 Cp. Eric Weinberger, "Why is Yale outsourcing a campus to Singapore?". *The Atlantic.* Noviembre 27, 2011.

que les correspondan." Y ello porque no explicita si ese "mecanismo definido" es el criterio del reparto o los medios prácticos –transferencias bancarias, por ejemplo- que se utilizarán para transferirles a las IIEESS beneficiarias de los recursos que les han sido atribuidos. De nuevo: si el "grado de complejidad" no es definido como necesidad, el nutrido Cesu los distribuirá a su arbitrio. El artículo 145 L30 es torpe.

A propósito, pregunto en mi ignorancia cómo puede funcionar –y ya no digamos hacerlo bien- un consejo como el Nacional de Educación Superior, integrado por 17 miembros. Y en ella me contesto que no hace falta que lo haga. Mucho menos si en ejecución de las funciones que le atribuye el artículo 137 va a seguir proponiendo "políticas y planes" como la reforma educativa que es ocasión de estos apuntes.

VI Acerca de la racionalidad de la norma por cuanto hace a la autonomía universitaria y al deber estatal de no prostituirla ni prostituirse.

§1. Criterios distributivos aparte, es probable que la suma de sus ingresos ordinarios y recursos estatales no les alcance a las IIEESS para cubrir todas necesidades y atender todas sus obligaciones. Es cuando tienen que prestar dinero a la banca para financiar, por ejemplo, la ejecución de "proyectos que contribuyan al mejoramiento de las condiciones de calidad educativa o a la ampliación de cobertura."

El Estado avala esos créditos a través del Fondo Nacional de Garantías (Fng), que para eso existe. Sin embargo, el proponente duplica esa función garante transformando el Fondo de Desarrollo de la Educación Superior en una empresa que en lo que sigue voy a llamar Fodesep y que tiene entre sus funciones la de servir como fondo de garantías para dichos créditos. ¿Por qué o para quién esa duplicación del artículo 152 L30? La Em no lo dice, pero voy a intentar averiguarlo.

Fodesep se convertirá en una "sociedad de economía mixta de carácter nacional" [...], anónima [... cuyo] capital social estará conformado por los aportes de los asociados." Esto es, aunque el proponente no tenga clara la diferencia que existe entre una sociedad y una asociación, una empresa comercial. Esa empresa, claro está, cobrará un precio[65] por garantizar los créditos. El precio le será pagado por la IES deudora con cargo a sus ingresos. Y de ese precio la empresa destinará una porción a la cuenta de dividendos de los accionistas.

---

[65] Si no es de ese recaudo, ¿cómo financiará su funcionamiento o satisfará los créditos impagados de las IIEES cuyo pago ha garantizado? Desde luego que no del bolsillo de sus accionistas, que han aportado al capital con la expectativa de una ganancia.

§2. Vista así no parece que, gastos de conversión aparte, la mutación en apariencia ociosa de Fodesep entrañe ningún perjuicio. Pero como vengo prevenido voy a aventurar un par de escenarios probables.

Escenario 1. Resulta que los créditos les son otorgados a las IIEESS por las instituciones financieras. Puede suceder –y es muy probable que suceda- que esas instituciones financieras o los conglomerados a que pertenecen (y que seguirán siendo dos o tres, como quien dice,) sean accionistas de la nueva Fodesep. A lo grande, claro. Así les gusta a los banqueros. Cuando suceda, la financiera accionista de Fodesep se lucrará por partida doble cuando ésta garantice el crédito que una IES haya obtenido de ella. Por una parte, cobrará de la IES los intereses correspondientes al préstamo. Por otra, cobrará de Fodesep en forma de dividendo una parte del precio que la IES ha pagado por el servicio de garantía. Y a la IES no le quedará más remedio que repercutir esos gastos en las tasas académicas que ha de pagar el estudiante y de las cuales voy a hablar más abajo.

Apretando, apretando, la financiera, utilizando su poder accionarial en Fodesep, puede injerir indebidamente en la autonomía universitaria condicionando (a su manera) la concesión del crédito al beneficio que pudiera obtener de los proyectos para cuya financiación lo ofrece. La financiera podría decirle a la IES, por ejemplo: "le financio su proyecto si y sólo si me conviene." O "no me gusta pero voy a decirle que se lo financio. Así quedo bien. Pero me aseguraré de que Fodesep, de la cual soy accionista, no se lo avale. Así me lavo las manos en la denegación del crédito." O "si no contrata el crédito conmigo sino con otra entidad, haré que Fodesep no se lo avale. Que para eso soy accionista." O sea que es probable que ese beneficio del sector financiero pueda acabar sustituyendo el éxito de la educación superior como criterio determinante de si tal o cual proyecto contribuye o no al mejoramiento de las condiciones de calidad educativa o a la ampliación de cobertura. Así funciona esa gente.

Por eso sería sano que el artículo 152 introdujese, respecto al segundo objeto social –a la manera y por las razones

que el 46 incompatibiliza "la calidad de contratista de la IES" y "la de miembro del órgano de dirección y gobierno"-, una restricción según la cual esta anónima mixta no pueda garantizar, en ningún caso, créditos otorgados a IIEESS por accionistas de la misma o por entidades vinculadas con éstos. Es probable que así se eviten acumulaciones excesivas de poder que contraríen o puedan contrariar la autonomía universitaria.

Escenario 2. Cæteris paribus, puede suceder –y es muy probable que suceda- que Fodesep necesite contratar créditos. Cuando esto pase preferirá contratarlos, por supuesto, con las entidades financieras que son vez accionistas suyas. Así todo queda en casa. Otro camino a la acumulación indebida de capital por parte de un accionista en perjuicio de los demás. Lo veo así. La financiera accionista de Fodesep con la que ésta contrate un crédito será dueña de la parte del capital de Fodesep que corresponda a su participación accionaria. Pero, además, será dueña de otra parte de ese capital: la que cubra el pasivo correspondiente al crédito que le otorgó a Fodesep. Las consecuencias son análogas a las del escenario 1. Tienen que serlo.

§3. Ahora bien. Usted puede decirme que ambos escenarios están conjurados por la naturaleza mixta de Fodesep. Podrían estarlo si el proponente indicase cuáles son los topes de la participación estatal en esa SA y en qué consistirán sus aportes. Pero no da pistas. El artículo 37 L30 tampoco las da respecto del capital de las IIEESS mixtas. Ya que desconfiar es de mi oficio, voy a creer que en estas mixturas serán los inversores particulares quienes, como el león de la fábula, sigan diciendo el qué, el cómo y el cuánto les toca. Y llevándoselo.

Puede suceder –y es muy probable que suceda-, ya lo he dicho, que no se trate propiamente de pequeños inversores, sino de la banca y otros grandes capitales.

Esa mayoría accionaria concentrará en pocas manos la conformación, destinación y gestión de un fondo que, no obstante su función eminentemente pública, sólo le pertenece a ella. Que sólo producirá para ella: uno no invierte si no hay

mediando una promesa de ganancia. Y aquí la promesa es mejorada por el rendimiento que esa mayoría puede obtener de las aportaciones de su socio, el Estado, sobre todo si éstas consisten "en ventajas financieras o fiscales, garantía de las obligaciones de la sociedad o suscripición de los bonos que la misma emita, auxilios especiales [... y] concesiones." [Artículo 463 del Código de Comercio]

§4. También puede decirme que este eventual poder del accionariado privado sería inocuo y que estoy rizando el rizo porque sí. Usted estaría en lo cierto si Fodesep no tuviese la función de ser "instancia estructuradora de proyectos para la expansión y el mejoramiento de la calidad del servicio público de educación superior". Sí, esos que van a financiarse con los créditos que les otorgarán a las IIEESS o a Fodesep las mismas empresas financieras que probablemente van a ser accionistas de Fodesep y muchos de los cuales Fodesep tendrá que garantizar.

Pues bien. Ni la L30 ni la Em dicen qué es una "instancia estructuradora de proyectos" ni de quién ha de ser la iniciativa de los proyectos cuya estructuración se encargue. No logro adivinar cómo se tienen que emplear los recursos de Fodesep pero sí notar que esta indeterminación es otra cornada a la autonomía universitaria. Lo es porque le permite al capital privado usurpar una función que es privativa de la comunidad académica: estructurar, en diálogo con el resto de la sociedad, los proyectos de su constitución, de su expansión, de mejora del servicio educativo. Más grave aún: le permite influir en la constitución y desarrollo de los currículos académicos.

A esta conclusión me lleva el siguiente razonamiento. El Estado le encargará la estructuración de los proyectos y Fodesep le cobrará ese encargo. De su precio se lucrarán los accionistas. Por eso aunque la iniciativa del proyecto fuese estatal, su estructuración estará en manos de los principales accionistas privados de la anónima, quienes orientarán a su interés el proyecto de la manera que más les beneficie.

Esto es prestar el Estado y sus recursos para que alguien los explote y haga dinero en ello. En mi pueblo eso se llama prostitución. No hay que ser superdotado para saber quién es el chulo.

§5. Entreveo por ahí otra gracia que quiere hacerle el proponente al sector financiero. Es muy discreta. La L30 dispone que las líneas de crédito dichas en el artículo 154 sean establecidas por el Findeter a través de la banca comercial. ¿Por qué no las establece a través del Icetex, que es entidad financiera? ¿Será esto el preaviso de una defunción? No voy a ser fatalista. Pero al paso que vamos sólo habrá medio entre una eventual disolución del Icetex y la conversión del Sena en una IES de economía mixta.

VII Acerca de la racionalidad de la norma por cuanto hace hace a la autorización solapada de una prohibición y a un par de ociosidades que son o pueden ser perjudiciales para los estudiantes.

Con toda justicia el proponente faculta las IIEESS para cobrarle al estudiante una cosa que llama, por derechos o tasas académicas, "derechos pecuniarios". Y los regula como queriendo proteger al pagador. Pero, verá, es ambiguo y desobedece lo mandado en el artículo 2 CN.

§1. El parágrafo 1 del artículo 149 L30 limita el tope máximo del valor de los precios que las IIEESS van a cobrar por exámenes de habilitación y supletorios, grado y certificados y constancias [sic.], a "los costos eficientes de los procesos respectivos". La prohibición "no podrán superar" es prescriptiva para las IIEESS. Pero es inútil, porque éstas son las que cuantifican a su arbitrio el monto de esos costos. Es la norma frustrando su finalidad: evitar que cobren tasas académicas injustas.

La estorba, además, no tasando el precio de las matrículas, las actividades de educación informal y derechos de inscripción (supongo que la inscripción es al proceso de admisión a la IES). Porque son tasados es que en el resto del mundo estos derechos se llaman "tasas académicas".

Y la aborta permitiendo, sin ponerle un tope máximo, que el incremento en el precio de las matrículas supere el IPC cuando se justifique el alza en relación con "la proyección de inversiones para el mejoramiento de la calidad del servicio." "La proyección", dice, no "las inversiones," que son lo que puede causar la mejora. En perjuicio del estudiante, la L30 dispone que la IES pueda subir el precio de la matrícula tanto cuanto quiera.

Es presumible que "los procesos de interacción entre los agentes sociales y las [IIEESS]" mencionados en el artículo 126 L30 contribuyan a tal mejoramiento. Esos procesos han de desarrollarse en el marco de una función que el proponente llama "extensión" y para cuya "estructuración y evaluación" manda que se tengan en cuenta aspectos tales como la continuidad, la sistematicidad, la coherencia y la congruencia, la oportunidad y la pertinencia." ¿De qué? No he podido averiguarlo.

Tampoco qué es una "extensión" ni cómo va a estructurarse ni a evaluarse, porque no he podido averiguar de qué se predican los "aspectos" del 128. Puede no ser loco asociarlos con los "planes, programas y proyectos" con que según el 127 las IIEESS van a responder "a solicitudes específicas de la sociedad y contribuir a la incorporación del talento humano [sic.] formado en los sectores estratégicos del desarrollo." Lo que sí puede serlo es esperar que todos los socios sin excepción opinen lo mismo sobre algo y que esa unanimidad perfecta pueda causar algo así como una solicitud específica de la sociedad.

Como ve, al amparo de la L30 las IIEESS podrán incrementar a su antojo el precio de las matrículas. Si son estatales podrán, además, aspirar a los "aportes adicionales" del artículo 144, que para financiar esos proyectos de inversión puedan darle el gobierno nacional y las entidades territoriales; y contratar créditos –incluso los especiales del 154- que según otros dos [152 y 153] podrán ser garantizados por Fodesep y el Fng. Todas, esto sí, podrán beneficiarse de la "línea de redescuento con tasa compensada" implementada por Findeter y prevista en el 155. Premio gordo para la filantropía. ¿No le parece? Porque recuerde: ninguna tiene ánimo de lucro.

§2. La L30 no sólo hace la vista gorda respecto del bolsillo del estudiante. Su artículo 149 f), quiero creer que de buena fe, se lo agujerea duplicando un ítem que puede cobrarse como derecho académico. Puede parecer una nadería, pero nada lo es si araña el dinero ajeno. Si certificar y hacer constar son una y la misma

cosa, usar conjuntamente certificado y constancia es una ociosidad gramatical con la que el Estado y las "autoridades de la República" estarían faltando a lo reconocido en el artículo 2 de la Constitución. Minucias de prudencia legislativa, digo yo.

§3. Otra ociosidad, que no es gramatical, hace imperito e inconstitucional el parágrafo 2 del artículo 149: permitir que las IIEESS puedan "exigir, además de los derechos [pecuniarios o académicos ...], los derechos complementarios, que en ningún caso podrán exceder el 20% del valor de la matrícula."

La ley les atribuye a las IIEESS la facultad de cobrar in abstracto: no dice qué pueden cobrar. El adjetivo "complementario" no define nada, así que pueden cobrar cualquier cosa, porque cualquier cosa puede ser complemento de cualquiera de los derechos académicos listados en el mismo artículo.

Más o menos dice cuánto: "los derechos complementarios [...] en ningún caso pueden exceder del 20% del valor de la matrícula." Digo "más o menos" porque no dice si lo que no puede exceder del 20% es la suma de todos los derechos complementarios que se le cobren al estudiante en un período académico o ninguno de los valores individuales de cada derecho complementario. Y ni siquiera tiene la fineza de relacionarlos con los "costos eficientes de los procesos respectivos" o prescribir su fijación anual, tal como hace con los pecuniarios en el artículo 151. Esto es perjudicial para el ciudadano en cuya factura la IES podrá sumarle lo que y, prácticamente, cuanto quiera.

En fin. Parece que la L30 es imperita porque prohíbe que haya IIEESS que presten servicio educativo con fines lucrativos y a la vez introduce una figura que les va al pelo a todas para eludir la prohibición a costa del perjuicio del ciudadano.

VIII Acerca de la racionalidad de la norma por cuanto hace a la peculiar chapuza jurídica con que en perjuicio de todos irresponsabiliza a unos prestadores del servicio educativo y pone a la comunidad académica a merced de los sinvergüenzas.

No le vacila al proponente el afán de contentar a todo el mundo. Hasta corre. Y se le va la mano, mucho, ofreciéndoles a las IIEESS un régimen de inspección, vigilancia y sanción que les va que ni pintado. El Estado podrá, en efecto, inspeccionarlas y vigilarlas. Pero no sancionarlas. Esta norma conduce a la impunidad por la ambigüedad. Voy a mostrarle por qué.

§1. Lo primero es que la L30 no dice expresamente quiénes pueden ser inspeccionados, vigilados y sancionados de conformidad con el régimen que dispone. Tratándose de un régimen especial, la L30 tendría que haberlo explicitado. La especificidad de la L30 obliga a identificar las IIEESS como sujetos de esa regulación. Pero parece que sus directivos incursos en un procedimiento sancionador siempre podrán alegar falta de legitimación pasiva para contrariar la inspección, oponerse a la vigilancia y anular la sanción.

Esto es crítico en el artículo 105 c), que tipifica como infracción la obtención de “cualquier provecho pecuniario indebido”. Puesto que no se sabe quién debe responder por la infracción, si la IES o su directivo, el juzgador no podrá saber cómo repartir las cargas.

Voy a suponer que don Rosendo es socio y director de la IES La Algazara. El padre de un estudiante, le regala a Don Rosendo un dinerillo que destina a mejoras en La Algazara. No declara este ingreso, lo cual lo convierte en indebido. Le cae una inspección, se inicia un procedimiento y al cabo lo sancionan. Tanto en sede administrativa como judicial, don Rosendo siempre podrá excepcionar que no puede ser parte. Que no

pueden aplicarle el régimen de la L30 porque él no es la IES La Algazara. Ningún buen juez le negará su razón.

§2. Si es ambigua respecto del quién, la L30 lo es más respecto del qué. Verá. El artículo 104 define como causal de sanción cualquier infracción normativa, cualquier "incumplimiento de las disposiciones consagradas en la ley y en las normas institucionales, particularmente respecto de la dirección y gobierno, y la prestación del servicio educativo [...]." El 105 parece precisar que se trata de incumplimientos "que afecten la prestación del servicio educativo, en lo atinente a aspectos académicos, contables, económicos o administrativos" de una IES. Cualesquiera, porque ninguno de los dos artículos concreta qué incumplimientos son los que va a investigar y, si fuere el caso, sancionar.

La causal es demasiado genérica. A don Rosendo y a La Algazara les imputan solidariamente estas infracciones: acosar a un estudiante porque es cojo, falsificar un acta de notas del hijo del donante y haber dejado de ponerle un sello a un diploma. Todas caben en el 104 y en el 105. Se las prueban. Don Rosendo siempre podrá excepcionar que esas conductas no están tipificadas como infracciones.

El proponente contraría el principio de tipicidad, cuya primera parte los penalistas dicen nullo crimen sine lege. Si uno quiere dar de comer conejo, sirve conejo, no gato; y si sirve gato es porque se equivocó o porque quiere engañar al comensal. La L30 quiere inspeccionar, vigilar y sancionar, y les sirve en bandeja a las IIEESS y a sus directivos una excepción previa de falta de tipicidad. Excepción que el juez, por mandato legal, no podrá dejar de salpimentar con el principio de interpretación dudosa favorable al reo.

§3. Las dos ambigüedades que acabo de mentar acaban engarzadas en este procedimiento que voy a conjeturar del artículo 179 del Código Contencioso Administrativo, del Título IX del Código Disciplinario Único y de los artículos 11, 105, 107 y 109 L30.

Íter. Se inicia la investigación, supongo que de oficio o a petición de parte. La L30 no lo dice. La investigación puede suspenderse. No dice por qué, pero voy a suponer que sólo se suspenderá cuando se haga imposible adelantarla y esa imposibilidad sea temporal, porque si es definitiva la investigación no se suspende sino que termina. Si completa su curso, el procedimiento entra en fase probatoria. Al cabo de ésta y según lo que se haya probado, se archiva el procedimiento o se formulan cargos. Y si la imputación se prueba, se imponen las sanciones y medidas correctivas previstas para la infracción.

Este procedimiento le impide al Estado tutelarle efectivamente sus derechos quienes sean partes en el procedimiento. Se lo impide porque el agente de todas sus fases es un único órgano estatal: el Ministerio de Educación, lo cual desdice la garantía procedimental de debida separación, mediante su asignación a órganos distintos, de las fases instructora y sancionadora.

Otra vez el proponente parece decir Diego donde dijo dije. Se dispone a prestar el servicio de inspeccionar, vigilar y sancionar. Pero en la segunda bandeja les sirve a don Rosendo y a La Algazara, como plato fuerte y por si las excepciones previas fueran denegadas por SSa., por ejemplo, una causal de nulidad por vicio en el procedimiento. El órgano de instancia tendrá que anular la sanción por haber sido dicha en contravía de los principios de procedimiento penal y administrativo. Curioso procedimiento este que antes de meter el pájaro en la jaula le enseña cómo abrirla.

§4. Voy a seguirle entendiendo al artículo 104 que, con la precisión del 113,[66] el régimen sancionador de la L30 afecta las instituciones autorizadas para prestar el servicio educativo y a sus directivos. Y voy a creer que el imputado no tiene de qué preocuparse.

---

[66] El 113 es explícito cuando prevé sancionar a "[q]uien ofrezca o preste el servicio de Educación Superior sin autorización, o utilice indebidamente denominaciones o expresiones alusivas a las instituciones o programas de educación superior [...]."

El artículo 105 prevé seis sanciones y dos medidas correctivas. Todas de mentiras. Podrán amonestar a don Rosendo, pero será inútil porque él no tiene sentido de la vergüenza ni del ridículo. Podrán imponerle una multa equivalente a 0,1 salario mínimo o a 500 o una equivalente a la donación del padre del alumno, pero no le importará porque que el edificio donde funciona La Algazara es suyo y vale muchas veces lo de la multa. Podrán suspenderle “la admisión”, pero ni don Rosendo ni La Algazara tienen admisiones que puedan serle suspendidas. Podrán cancelarle programas académicos o quitarle la licencia de operación a La Algazara, pero a don Rosendo la L30 le habrá dado las armas para ganar un recurso contencioso-administrativo, por ejemplo. Podrán hacerlo firmar compromisos y conminarlo a hacer o no hacer, pero don Rosendo seguirá el uso que el error ha hecho regla: incumplirá los compromisos y burlará los apremios.

Aunque el órgano encargado se aperre en mantener las imputaciones y las pruebas, no podrá sancionar justamente a Rosendo. Otra vez a causa de la indefinición. Porque acosar a un estudiante porque es cojo, falsificar el acta de notas del hijo del donante y haber dejado de ponerle un sello a un diploma no son faltas idénticas y por tanto no pueden castigarse fingiendo, en perjuicio del imputado, que lo son. A ello estaría obligando la falta de tipicidad: a efectos sancionatorios sólo pueden contar como idénticamente incumplidoras “de la prestación del servicio educativo” y “de las disposiciones consagradas en la ley y en las normas institucionales, particularmente respecto de la dirección y gobierno.” El 105 parece querer especificar pero se abstiene.

Cuando el proponente no define la falta hace imposible que se determine la medida correctiva que va a imponérsele al infractor. Determinarla al tuntún es injusto. Nulla pœna sine lege. La otra cara del principio de tipicidad.

§5. El proponente no gradúa las sanciones del 105 como muy graves, graves, leves y levísimas. ¿Por qué iba a hacerlo si en el 104 refunde todas las faltas en una y la misma? De ahí que no diga qué criterios determinan la gravedad o levedad de una

infracción ni pueda, por ende, asignarle a ninguna infracción concreta una sanción también concreta. Esta omisión contraría el principio de proporcionalidad, que manda adecuar la sanción o medida correctiva a la entidad del hecho constitutivo de la infracción.

Sin embargo, el 106 sí lista las causales de agravación y atenuación de las sanciones. ¿Para qué? No lo sé. Porque como no hay criterio objetivo que mida la gravedad o levedad de la infracción, medirla y hacer más o menos gravosa la sanción y determinar con relación a qué se predicarán ese más y ese menos queda enteramente a voluntad del órgano sancionador.

Por ejemplo: a don Rosendo se le han probado las tres infracciones. El instructor quiere amonestarlo por la omisión del sello, multarlo por el acoso al cojo y por la recepción indebida de dinero, e impedirle que admita estudiantes nuevos –no otro ha de ser este el sentido de la sanción del literal d del numeral 1- durante cierto tiempo a causa de la falsificación del acta. Al instructor la omisión le parece una infracción muy grave; el acoso, leve; el provecho indebido, grave; y la falsificación, levísima. Resuelve sancionar la primera anulándole a La Algazara la autorización para funcionar; la segunda y la tercera, con una multa. Respecto de la cuarta, conmina bajo apremio para que don Rosendo no vuelva a falsificar actas de notas. Resuelva lo que resuelva, la cuantificación de esas sanciones siempre será arbitraria. Otra arma jurídica para don Rosendo, a quien este régimen sancionador vuelve a dejar indefenso.

§6. Si, como se ve, el reglamento sancionador de la L30 es ambiguo respecto del quién y del qué, no podía ser concreto respecto del cuándo. Esta otra ambigüedad le quita formalmente seguridad jurídica al infractor pero en la práctica lo irresponsabiliza. Así.

El artículo 112 señala el dies a quo para contar el "plazo de caducidad de la acción administrativa". O sea, el día a partir del cual al órgano encargado empieza a correrle el tiempo que la ley le da para que dé comienzo al procedimiento. El plazo de tres años para empezar a investigar se contará a partir de "la

fecha en que el Ministerio de Educación Nacional tenga conocimiento de los [... hechos].”

Me parece que el proponente no sabe bien qué son la acción administrativa y la caducidad ni para qué sirven. Voy a explicar por qué me parece.

Caducidad es la cualidad de lo que ha caducado; es la manera de estar de lo que ha dejado de ser posible. Implica necesariamente, pues, un plazo.

Caduca la oportunidad para ejercer la facultad sancionatoria y efectuar las acciones inspectoras y caduca la facultad estatal para perseguir los hechos. Las acciones administrativas también caducan. Pero no pueden confundirse con la facultad sancionatoria. Una cosa es que después de tres años el Estado no pueda ya iniciar el procedimiento y otra que dilate excesiva e injustificadamente la actividad probatoria, por ejemplo. La fase probatoria caduca, deja de ser posible, transcurrido cierto tiempo. Actividades como ésta, que ejecuta el órgano para vigilar, inspeccionar y sancionar, son acciones administrativas que caducan.

¿Por qué la ley debe fijar estos plazos de caducidad (que deberían llamarse, más bien, de vigencia)? Para que don Rosendo, por ejemplo, no tenga hasta su muerte el miedo de que los inspectores llamen a la puerta. Principio de seguridad jurídica.

Todo lo contrario de lo que dispone el artículo 112. Que pase el tiempo que pase desde la ocurrencia de los hechos constitutivos de infracción, el órgano gubernamental conserva intacta la facultad de investigar y sancionar. Tiene, eso sí, tres años a partir de que tenga noticia de ellos, para ejercerla. El proponente, tan creativo, se aparta de la ley Contencioso Administrativa cuyo artículo 52 cuenta el plazo “desde ocurrido el hecho, la conducta u omisión”, y del Código Disciplinario Único cuyo artículo 30, aunque le suma dos años, lo echa a correr desde la ocurrencia de la falta.

Todas estas excentricidades resultan, a mi entender, de torcer lo derecho para mimar a los beneficiarios actuales y potenciales de este entuerto. Aquí lo derecho es que el estatuto sancionador

se aguante en los principios que deben presidirlo: los del derecho penal y los del procedimiento administrativo. La L30 se salta a la torera el principio de coherencia normativa.[67] Y perjudica, de paso, "la transparencia [que según el artículo 6 b) es] fundamento de las relaciones entre los actores del sistema y entre ellos y el entorno" y "la eficacia [y] la eficiencia administrativa [del artículo 6 h) –en este caso: del órgano de vigilancia y sancionador-] en todas las acciones". Por todo esto la norma propuesta aborta su finalidad: es imperita.

§7. Ítem más, que es otra ociosidad. El artículo 114 prevé cuatro causales de pérdida de la autorización para prestar el servicio de educación superior. [Esa pérdida es, ya lo dijo el artículo 105.1 f), una sanción.] Y en sus dos parágrafos hace unas previsiones a las que no les encuentro sentido.

El literal a) prevé que desautorizará la IES "cuando transcurran tres años sin desarrollar ningún programa de Educación Superior registrado a su nombre." Tal cual, sin ninguna justificación, esta causal es absurda. E injusta. Verá.

La Algazara tiene una estupenda reputación académica pero le resulta más económico desarrollar programas que están registrados a nombre de don Otro. Unos los desarrolla como La Algazara y otros utilizando el nombre de don Otro. Todos muy bien. Como el tiempo vuela, ya hace tres años que sólo desarrolla programas de don Otro. ¿A santo de qué se le va a quitar la licencia de funcionamiento? ¿Acaso lo que cuenta no es la buena prestación del servicio? Y por qué por reciprocidad no se le des-registran esos programas a don Otro, quien no ha

---

[67] Los principios están más o menos consignados en el artículo 3 del Código Contencioso-Administrativo [en adelante: CCA] y en el Título I del Libro I del Código Disciplinario Único [en adelante: CDU]. La coherencia puede predicarse de las distintas partes de una misma norma o de ésta con otras normas distintas. Es indispensable para que lo dispuesto en ella sea posible, factible. El artículo 94 CDU reconoce expresamente la supletoriedad de la ley Contencioso-Administrativa; el 191 y el 222, implícitamente. Este parece ser el sentido del artículo 110 L30.

participado en el desarrollo de ninguno? (A lo mejor hay alguna previsión al respecto, no lo sé.)

El literal b) dice que la autorización se perderá "cuando ocurra alguno de los hechos previstos por la ley o por los estatutos para su disolución". No entiendo por qué no se difiere la desautorización al momento de la liquidación, precisamente para garantizar la continuidad del servicio en condiciones. El proponente pudo y debió preverlo e imponerle expresamente a la IES incursa en disolución la obligación de continuar el servicio durante cierto tiempo, con cargo a la garantía presupuestaria exigida para ese efecto. Así la carga pública no se incrementaría innecesariamente por cuenta de la obligación del parágrafo 2.

Y el c) desautorizará la IES cuando se retire la licencia en virtud de una sanción administrativa. No entiendo dos cosas. La primera: ¿se trata de dos desautorizaciones distintas? Lo pregunto porque en buen romance quitar la autorización y retirar la licencia son una y la misma cosa y aquí parece que la primera es posterior a la otra. Me resulta tan rococó que voy a aventurar que este literal se está refiriendo a la ejecución, por parte del Ministerio (que autoriza y desautoriza), del acto administrativo del Ministerio, que sanciona dando por terminada dicha autorización. Muy jurídico. No se está refiriendo a esto. En todo caso, ¿por qué, ya que se exigen las garantías del parágrafo 2 c) del artículo 21 y del 24, no limita aquí también en el tiempo la función sustitutoria que eventualmente deba asumir el Estado?

La cuarta causal consta en el parágrafo 1: la IES perderá la autorización "cuando se cancele su personería jurídica." Otra vez. ¿Se está refiriendo el proponente a la anulación de la autorización por parte del Ministerio, en ejecución de un acto administrativo o judicial que cancele la personería jurídica? ¿O de verdad piensa el proponente que uno puede seguir teniendo cosas –una autorización, por ejemplo- después de muerto?

[A propósito de muertos. Si los "bienes" del artículo 25 son activos, ¿quién sustituirá las IIEESS disueltas y liquidadas como titulares de sus pasivos? Si comprenden tanto lo uno como lo otro, ¿no se prevé que las "señaladas" como sucesoras puedan

proteger su patrimonios bien negándose a aceptar, bien haciéndolo con beneficio de inventario?]

IX Acerca de la racionalidad de la norma por cuanto hace a la justicia con que con una mano les da y a la injusticia con que con la otra les quita su derecho a los estudiantes.

Otro tanto los mima el proponente. Quiere que la pobreza no sea impedimento para que un ciudadano acceda al ciclo de educación superior. Vale. Pero a la chita callando aquí vuelve a traicionarse por tener contenta la clientela.

§1. Anuncia en Em IV: "con el fin de apoyar la permanencia de los estudiantes, se implementa, a través del Icetex, un programa de crédito en el cual los beneficiarios retornan el dinero prestado en un largo plazo: se concede a los estudiantes un año de gracia después de terminar los estudios y el doble [...] para el pago."

Me parece que por relación con el artículo 50 este anuncio vicia de injusticia la L30. Aunque no llegue a concretarlo. La vicia también que omite ponerle límite temporal real a la permanencia de los estudiantes en el segundo ciclo: esa indefinición frustra el propósito de fomento que anuncia el artículo 3.

Y la frustra por esta razón. La exigibilidad de la deuda está condicionada, según se infiere del 150, a la terminación de los estudios = (graduación + vinculación del egresado al mercado laboral + percepción continua de un ingreso económico determinado). La concurrencia de estas tres condiciones, o cuando menos su prueba, depende enteramente del deudor. Estará en sus manos el cumplimiento del plazo para pagar el crédito educativo. Más lo dilate, menos dinero recaudará el Icetex y más aspirantes serán injustamente perjudicados. Es probable que esto suceda.

Hay estudiantes eternos. Los constantes, que se matriculan consecutivamente y durante años en la misma carrera en la misma Facultad. Y los peregrinos, que van migrando. (Algunos de mis estudiantes, que son muy chismosos, dicen que hay quienes se eternizan en las IIEESS para vender llamadas.)

Otros, que son más, se gradúan y se vinculan informalmente al mercado laboral. Otros se vinculan formalmente y saben hacer que en sus presupuestos los ingresos nunca alcancen el nivel que los clasifique como aptos para pagar la deuda y que, debiendo y pudiendo, la ley tampoco define. El plazo mediante entre la obtención de la licenciatura y la vinculación formal al mercado laboral puede alargarse más si, como hace la vigente Ley española sobre el Acceso a las Profesiones de Abogado y Procurador de los Tribunales, para que puedan ejercer la profesión se les exija alguno de estos tres extras. O los tres. Un título de maestría, unas prácticas (incluidas en este curso de postgrado) y un examen final. Si no puede ejercer y si todavía debe el crédito del pregrado, ¿cómo va a pagar estudios de postgrado?

El proponente protege la permanencia de los estudiantes. Pero como olvidando que sólo permanece quien ya es o está, se excede. Y ese exceso pone en peligro el derecho de quienes, teniendo "mérito y vocación", esperan noticias del Icetex. Esto hace que la L30 sea injusta y lesiva del derecho reconocido en el constitucional artículo 67.

§2. A modo de paréntesis necesario. Me parece que ese mismo exceso aleja el crecimiento económico sostenido y desmejora las condiciones para enfrentar un sistema económico mundial, gracia conjunta de la cual necesitamos tanto y que es, ni más ni menos, la aspiración de la L30.

El estudiante estándar suele comenzar su educación superior entre los 17 y los 19 años de edad. Las carreras universitarias suelen durar 5 años, a los que se suman 1 ó 2 que hasta la graduación se dedican a proyectos de final de carrera, tesinas, exámenes preparatorios y similares. Se gradúa más o menos a los 26 años de edad.

Supuesto que "el doble" anunciado por la Em resulte de sumar x años de estudio + 1 ó 2 hasta la graduación + 1 de gracia y multiplicar la suma por 2, el deudor tendrá que terminar de pagar el crédito del Icetex sobre los 34 años de edad, justamente cuando, por fin libre de esa carga económica, empieza a formar una familia y ya tiene un empleo

relativamente estable para ganar con qué mantenerla. El nuevo profesional necesitará mucho valor, mucha ambición para siquiera plantearse la posibilidad de endeudarse otra vez para hacer otros estudios (sean o no de mejor estatuto). El problema es que si no lo hace será cada vez peor en su oficio, menos competitivo. Es como la pescadilla, el aburguesamiento: se muerde la cola. Así peca la L30.

Esto no es una novedad. Cuenta Platón en *República* esta conversación de su hermano Adimanto con el viejo Sócrates:

- Mira si estas causas deterioran los oficios.
- ¿Cuáles?
- La riqueza y la pobreza.
- ¿Y cómo?
- Así: ¿Crees que si un ceramista se hace rico querrá seguir tomándose las dificultades de su arte?
- Desde luego que no.
- ¿Y que se hará más y más indolente y descuidado?
- ¡Por supuesto!
- ¿Y que acabará siendo peor ceramista?
- Sí. Mucho peor.
- Pero si no tiene dinero y no puede tener las herramientas e instrumentos que necesita, no trabajará tan bien ni les enseñará a sus hijos o aprendices cómo trabajar bien.
- No. Ciertamente.
- ¿Así, pues, la riqueza y la pobreza son capaces de degenerar por igual los oficios y a quienes los ejercen.
- Es obvio.
- He aquí que hemos descubierto nuevos males contra los que deben estar alerta los guardianes para que no vayan a colarse inadvertidamente en la Ciudad.
- ¿Qué males?
- La riqueza y la pobreza. La una fomenta el lujo, la pereza y el "afán de novedades" o de "cambios" [-que puede ser lo que hoy llamamos consumismo-]. La otra induce al servilismo y a la maldad, y también al consumismo. Ambas causan infelicidad.
  [421d-422a]

§3. La L30 sigue siendo imperita por lo que voy a decir ahora. Dice el artículo 150: "[l]os incrementos en el valor de la matrícula podrán ser cobrados al estudiante al inicio o durante el periodo académico, o diferir su pago parcial o totalmente para cuando el estudiante se haya graduado, vinculado al mercado laboral y superado un nivel de ingreso [sic. ...]." Voy a ir por partes.

¿Qué autoriza a cobrar? Me lo pregunto por lo siguiente. Se comprende que el precio de la matrícula (sea ordinaria o extraordinaria), que es uno por IES, disciplina y período académico, pueda ser pagado de manera instantánea o diferida. Lo que no es comprensible pero tampoco justo, es que durante el proceso de matriculación o con posterioridad a éste ese precio pueda ser incrementado y que ese incremento obligue al estudiante. Este es el único sentido que consigo encontrarle a estos estos incrementos.

Alistarse en una IES a cambio de un suma de dinero es un contrato –el "contrato de matrícula"- mediante el cual el estudiante adquiere un servicio específico a cambio de un precio. Precio y servicio han de ser ciertos y determinados. Y, dada la finalidad con que se intercambian y no pueden ser variados durante la ejecución del contrato, ni siquiera en el evento de que el pago del precio haya sido diferido en el tiempo.

Nadie normal contrata una matrícula educativa con cláusula de revisión de derechos pecuniarios.

¿Quiénes son los autorizados para cobrar? Voy a suponer que serán las IIEESS. Y esta suposición me sugiere otra pregunta. ¿Por qué, si financiar es función del Icetex y el diferimiento es o entraña una manera de financiación, no es el Icetex sino las IIEESS quienes cobrarán esos incrementos cuando su pago de aplace hasta cuando el estudiante se haya graduado, vinculado al mercado laboral y superado un nivel de ingreso que no se sabe cuál es?

§4. En el artículo 77 el proponente deja ir la mano otra vez y sigue queriendo dar lo más y dando lo menos.

Manda que las IIEESS incorporen "como parte de la política de bienestar, estrategias direccionadas a apoyar a jóvenes con dificultades económicas y a personas con discapacidad, o que enfrenten otro tipo de inequidades [sic.] que influyan de manera directa en su acceso y permanencia en la Educación Superior." Como la inequidad no existe –ya lo expliqué-, voy a suponer que "inequidades" son aquí "desventajas comparativas".

Parece que el proponente mete indebidamente dos cosas distintas en el mismo saco: la dificultad económica y la minusvalía. Verá. Una cosa es que un estudiante no pueda ir a o permanecer en una IES porque no puede asumir los gastos que ello le genera. Y otra que, con independencia de si puede o no asumirlos, otro estudiante padezca algún tipo de discapacidad que requiera ciertas comodidades especiales para que pueda desarrollar sus estudios con normalidad. Es justo que el Estado evite que uno y otro, queriendo y pudiendo, no reciban su educación a causa de la pobreza o de la minusvalía. Hasta aquí bien, en el entendido de que las estrategias para ayudar a uno y otro no son ni pueden ser de la misma naturaleza, como no lo son las necesidades que van a satisfacer. Y ahora la injusticia que a mi entender hace indebida esta mezcolanza.

Hay más estudiantes pobres que discapacitados. Pero, debido a sus especificidades, es probable que las estrategias para ayudar a los segundos, que son los menos, tengan un costo global mayor que las que benefician a los primeros, que son los más. Si hubiese suficientes medios para ayudarles a todos esto no representaría ningún problema. Parece que no los hay. De manera que para precaver discriminaciones injustas el Estado ha de elegir algún criterio para distribuir justamente estos recursos; es decir, para que la cantidad de ciudadanos pobres beneficiados por o excluidos de unas estrategias, sea proporcionada a la de ciudadanos minusválidos beneficiados por o excluidos de otras. Y tiene que definir cuáles son esas otras "inequidades" no económicas ni de minusvalía que afectan "directamente" –y de manera negativa, voy a suponer- el acceso del estudiante a y su permanencia en el ciclo superior de formación. Para que todos los estudiantes pobres y

discapacitados tengan y disfruten su porción de los bienes públicos. Otra cosa es romper la igualdad ciudadana.

§5. También da lo menos en otro paso y se hace el despistado. Para que los estudiantes pobres reciban su educación el proponente dispone que se distribuyan entre ellos ayudas económicas suficientes para que puedan pagar las matrículas y mantenerse mientras duran sus estudios. Pero hace un renuncio. Deja al pobre sin acceso al material bibliográfico de estudio, necesario y siempre caro para todo estudiante. Estará matriculado, irá bien comido y bien dormido a clase, pero no tendrá dinero para comprar los libros-objeto que uno estudia y donde deja esas ayudas de memoria que son los subrayados, las notas, algún número telefónico y la caricatura del profesor. Están vía de extinción, parece. El proponente le exige al ciudadano que respete la "propiedad intelectual" [artículo 98] pero no lo capacita para hacerlo. El Estado puede exigirle a uno que se comporte justamente, pero tiene que facilitárselo.

Tampoco se lo facilita a los no pobres ni a los no estudiantes. He dicho más arriba que una de las virtudes de la educación para la vida republicana es que es dialéctica –como en διάλογος-, científica, no dogmática. Como a ese tipo de conocimiento se accede, entre otros, mediante libros y publicaciones especializadas,[68] entiendo que el Estado tiene la obligación (jurídica, porque deriva de la educación, que es un

[68] Hay un movimiento universitario llamado The Cost of Knowledge o Boicot de Elsevier, promovido por 11.351 académicos, que busca que la relación autor-académico/editor se equilibre, por lo menos, de manera que los editores, quienes no pagan o pagan bajo el trabajo de los autores pero en cambio venden libros y revistas especializadas a precios exorbitantes, dejen de llevarse el gordo y de paso no imposibiliten el acceso a la información que contienen. http://thecostofknowledge.com/ La iniciativa del movimiento, de 1998, fue del profesor Timothy Gowers, de la universidad de Cambridge. Y se le han unido ya universidades tan prestigiosas como Harvard. http://www.lemonde.fr/sciences/article/2012/04/25/harvard-rejoint-les-universitaires-pour-un-boycott-des-editeurs_1691125_1650684.html#xtor=EPR-32280229-[NL_Titresdujour]-20120426-[titres]

derecho,) de cuidar que los precios de esos libros y publicaciones sean asequibles para los ciudadanos.

Puede hacerlo, por ejemplo, levantándoles el IVA. O regulando la actividad editorial mediante la tasación de precios máximos. Editar y publicar son negocios, sí. Pero tienen que ordenarse al bien común. Si más no, porque pertenecen a quienes están o pueden estar en y más allá del sistema educativo. Por eso esa intervención estatal es justa.

El sector editorial no parece con muchas ganas de ceder y sigue dando la pelea (contra la piratería, por ejemplo), aunque su razón de ser, su fuente de beneficios, o sea, los "derechos intelectuales", estén agónicos. Publicar significa "poner en común", "hacer de todos".

Hoy por hoy, es imposible controlar la divulgación y el uso y la reproducción de una idea u obra intelectual artística o científica una vez ha sido publicada.

Los editores, es lo suyo, van a hacer durar la "propiedad intelectual" tanto cuanto puedan. Pero entre sus procedimientos distanásicos no cuentan la moderación de sus ganancias ni el ajustamiento del gordo que no le dan al inceptor de la idea u obra. No lloren, pues, ni exijan que el Estado les proteja sus privilegios contra los fotocopiadores y los fabricantes de fotocopias, tintas y papeles. Ni contra los informáticos, que albergan y distribuyen en la red, legal e "ilegalmente", productos intelectuales. Ni contra las compañías de telecomunicaciones, esos peces abisales que se nutren también y más de todo este tráfico. Es como una cadena de necesidades multiplicadas.

Voy a aventurar que la imprevisión del proponente en cuanto hace a los precios del material bibliográfico no es casual. Y no lo es porque se inspira en una ideología que da por sentado que, en punto a educación, la memoria no vale y que los "conocimientos" importantes son los localizados, no los "adquiridos", menos valiosos que la habilidad para buscarlos. el estudiante ya no "estudia" sino que "lee". Cualquier política educativa que se pliegue a esa ideología es injusta por inhumana.

Primero, porque requiere que en toda aula de clase la función de la tecnología siempre y en todo caso minimice la del maestro. Así, y en perjuicio de la capacidad crítica de los estudiantes, despersonaliza la labor educativa, la hace igualitaria y la reduce a mero vehículo de una información que, a su vez, ha sido uniformizada por los productores de esas tecnologías. Éstas son, digamos, puntas de lanza de la masificación o cobertura con que los gobiernos que las compran o financian miden la eficacia de sus políticas educativas.

Y segundo, porque bombardea nuestra civilidad. Demerita las lecciones. Impide el diálogo –que es el método propio de la ciencia-, sobre todo el interpersonal que se da en el aula de clase y que es propio de la educación tradicional. El efecto de tal instrucción es el mismo del cibersexo y el de la pornografía contemporánea, que no provocan emociones. Aísla, ensimisma, no integra. Apatiza, no em- ni sim-patiza. Su destinatario no es el ciudadano sino el individuo. Y su beneficiario real no es la sociedad sino el sector productivo del mercado. Semejante instrucción no capacita para co-operar sino para competir, que se da mejor cuando uno no le ve la cara al competidor. Por eso discapacita para vivir en y con una red de relaciones interpersonales favorable el cultivo de excelencias distintas y humanamente más valiosas por más duraderas, si más no, que la productividad económica.

¿Qué carácter se le forjará a ese estudiante, que en la época crítica de su formación –que los psicólogos llaman "the defining decade"[69]- no hará ni tendrá esos amigos de universidad que son los de para toda la vida? ¿Y qué le quedará –voy a parafrasear a Einstein- cuando haya olvidado lo que aprendió en la carrera? No estoy siendo romántico. Es injusto denegarle a una persona la posibilidad de aprender a relacionarse y relacionarse con los demás movido por emociones más nobles que el afán de utilidad y seguridad individuales.

A uno no pueden obligarlo a no tener amigos. Ni pueden atrofiarle la habilidad natural para realizar, por sí, la armonía de su formalmente doble carácter individual y social, escindiéndoselo materialmente. [Merece aquí mención pero no

[69] Meg Jay. 2012.

comentario la presunta y no por ello menos boba iniciativa de utilizar los teléfonos celulares para alfabetizar.[70]] Para allá está yendo la economía basada en el conocimiento.

---

[70] Vid. Francisco Cajiao. "De la imaginación al delirio". *El Tiempo.* Diciembre 6, 2011.

X Acerca de la racionalidad de la norma por cuanto hace a la justicia con que con una mano les da y a la injusticia con que con la otra les quita su derecho a los estudiantes pero de otra manera.

Es constante en la nueva política educativa el propósito de procurar la movilidad[71] de los estudiantes, los investigadores y los docentes tanto a nivel nacional como internacional. Pero cuando uno le pregunta qué es esa movilidad, el proponente le agarra la calavera y pone cara de príncipe pasmado.

§1. Sé de tres especies de movilidad universitaria. La vertical o "progreso académico", que es el tránsito ascendente del estudiante, investigador o docente, de un estatuto académico con validez universal a otro con validez universal en la misma disciplina y dentro de la misma escuela. La horizontal o "transferencia de expediente", que es su migración de una institución educativa a otra manteniendo en la de acogida, dentro de la misma disciplina, el estatuto y los méritos académicos obtenidos en la de procedencia. Y la transversal, que es su tránsito de una institución a otra para, a partir de los méritos académicos universalmente válidos obtenidos en la de procedencia, adquirir, permaneciendo o no en la disciplina antecedente, un estatuto académico universalmente válido y más o menos avanzado que el precedente.[72] La complejidad, los

---

[71] Se refieren a la movilidad académica los artículos 18 l), 23 d), 35 b), 87 f) –aquí la articulación tiene como fin propender por [sic.], no a la movilidad-, 115, 123 b), 131 d) y 132 d) L30.

[72] Se mueven transversalmente, por ejemplo, el licenciado en contaduría por la universidad Libre de Pereira que ingresa en el programa de pregrado de economía de la universidad del Atlántico. O el magister en derecho tributario por la universidad del Rosario que ingresa a un programa de pregrado en contaduría pública en la UJTL. En ambos casos hay cambio de institución, de estatuto y de disciplina y la institución de acogida convalida (total o parcialmente) los estudios antecedentes.

costos y las ventajas relativas de cada especie de movilidad, pues, por fuerza son distintos. Sin embargo, la L30 no las especifica ni encomienda expresamente su especificación a un reglamento gubernamental o administrativo. No procura la movilidad. La dificulta.

§2. Dice que quiere una cosa que se llama movilidad estudiantil. No sabe bien qué es pero la promete. Pero se cura en salud, por si acaso.

El artículo 73 L30 manda que los programas que desarrollen las IIEESS tengan "una estructura curricular que permita al estudiante, en cada ciclo, adquirir las competencias y conocimientos teóricos y prácticos necesarios para obtener un título de educación superior, así como aquellos de [sic.] un componente propedéutico que le permita continuar en el siguiente ciclo." Según el 69, "[l]a nomenclatura de los títulos estará en correspondencia con los campos de acción, el nivel de formación, la denominación, los contenidos curriculares del programa, el perfil del egresado propuesto y las normas que regulan el ejercicio de las profesiones." El 96 supedita la capacidad de las IIEESS para "ofrecer y desarrollar programas académicos" al cumplimiento de las condiciones de calidad establecidas en la ley." Y el 125 compromete el desarrollo de "un Marco Nacional de Cualificaciones" para promover "el tránsito efectivo en el sistema educativo y el reconocimiento de saberes."

Hasta aquí todo es bastante propicio a la movilidad. Los programas educativos de todas las IIEESS siguen un mismo patrón marco curricular y de cualificaciones. Pero parece que la norma está trabada por dentro.

Creo que la traban los artículos 115 y 116, que calladamente supeditan la libre circulación de estudiantes entre IIEESS nacionales a la existencia de convenios interuniversitarios que concreten los procesos de articulación cuyas definiciones hayan sido definidas por el gobierno. Y la traba también el artículo 72, que en vez de obligar a las IIEESS a convalidar méritos académicos, les concede graciosamente y "en virtud de su autonomía, [la facultad de] reconocer total *o* parcialmente competencias, créditos o saberes de los

estudiantes para la continuidad de su formación o titulación". La IES de destino decidirá la suerte académica del estudiante migrante.

Por las dudas del proponente, las universidades estatales que según el redundante artículo 35 integran el Sistema de Universidades Estatales se verán a gatas para lograr el objetivo que les asigna el artículo 35 b): "promover la transferencia de estudiantes, el intercambio de docentes y la creación conjunta de programas académicos y de investigación.

§3. Y hablando de movilidad. Se sabe que en el extranjero hay IIEESS mejores que la mejor de las colombianas y que las hay peores que la peor de las colombianas. Pero en el artículo 68 al proponente le entra complejo de inferioridad y prevé, porque sí y sin empacho alguno, que "un estudiante pueda ser eximido del examen [de estado de educación superior] cuando se encuentre cursando parte del programa académico en el exterior. Y ni en el parágrafo que la autoriza ni en otra parte de la L30 encuentro las directrices que debe seguir el Gobierno para reglamentar estas exenciones. La falta de justificación hace que este artículo sea discriminatorio.

XI Acerca de la racionalidad de la norma por cuanto hace a su claridad y al trato inelegante que una definición displicente les da a los estudiantes y por ahí a los maestros.

Una norma cuyo destinatario es la comunidad académica, que es de estudiantes y maestros, no puede tratarlos con displicencia, con indiferencia, desaliento y a disgusto. [RAE] Lo hace el proponente cuando, incapaz de definir bien, falta otra vez al deber de claridad de la norma y desdice de su elegancia legislativa.

§1. En un artículo rarillo, como de relleno, que está entre merced y señoría, el 80, dice: "Es estudiante de una Institución de Educación Superior la persona que posee matrícula vigente para un programa académico." Esta definición es inútil. El estudiante de preescolar, el de quinto de bachillerato, el de catequesis y el de encaje de bolillo; el doctorando que está a punto de defender su tesis, el de primero de enfermería y el de quinto de física pura, todos son estudiantes. Lo son por estar matriculados en un programa académico aunque éste no sea desarrollado por una IES.

Ahora voy a hacer abstracción de nuestra curiosidad congénita y a proponer una definición que le dé sentido entre los otros al artículo 80. Diré que es estudiante de segundo ciclo quien está matriculado en un programa académico desarrollado por una IES. Es buena sustituta de esa originalidad del proponente y como más adecuada a la dignidad universitaria, la del estudiante y el maestro. Verá.

"Estudiante". Así sea de la tuna, es la persona que estudia. Puesto que estudiar es "ejercitar el entendimiento para alcanzar o comprender algo", sólo las personas naturales, que tenemos entendimiento, podemos estudiar. Lo digo porque en el artículo 67 el proponente cree que también pueden hacerlo las jurídicas.

"De segundo ciclo." La materia de la L30 me hace suponer que es este el estudiante que quiso definir el proponente.

"Quien". Este pronombre relativo, con antecedente implícito, sustituye perfectamente "la persona que". No puede ser un quien nada que no sea realmente persona. Decir "quien" es más preciso e inclusivo y contenta a los quisquillosos del sexismo lingüístico.

"Estar matriculado". Matricularse en una institución educativa es alistarse en un programa académico, inscribirse en la lista o matrícula donde esa institución asienta los nombres de los estudiantes. Poseer, a su vez, es una de las maneras como alguien puede ser titular de una cosa sin ser su dueño [-si fuese el dueño su manera sería la propiedad, que en buena técnica jurídica no es un derecho sino la manera de tenerlo-]. Decir que alguien posee una matrícula significa que una persona tiene en su poder una lista y que no es su dueña. Me parece mejor estar matriculado que poseer una matrícula y ser titulado o licenciado o bachiller, estar acreditado como tal, que, según dice el artículo 71, "poseer título de bachiller". Y mucho mejor tener competencias por ser su dueño que poseerlas por haberlas recibido en préstamo, según creo entenderle al proponente en el artículo 7.

En todo caso, si alguien posee una matrícula en un programa académico es porque éste está vivo y por tanto aquélla está vigente. Es ociosa la exigencia del artículo 80 según la cual, para que la persona derive de esa matrícula su condición estudiantil, ésta tiene que estar vigente. No existe tal cosa como una matrícula no vigente. Ese programa académico es lo que determina la entidad del ciclo formativo. El currículo de enseñanza de lectura y escritura, por ejemplo, determina que el ciclo formativo donde se imparte sea básico; el de resistencia de materiales, determina que sea segundo respecto del básico secundario –o bachillerato- en el orden del proceso educativo. De manera que para ser estudiante de educación superior hay que estar enrolado en un programa de segundo ciclo. Y ese programa, en Colombia, sólo puede ser desarrollado por una IES.

[Hablando de programas académicos. Llama la atención que mientras el parágrafo del artículo 16 y el 23 a) les atribuye a las IIEESS acreditadas de alta calidad la facultad de desarrollar programas de doctorado, el 96, como hecho al descuido, contenga un numerus clausus -"grado, especialización y maestría"- que la excluye.]

XII Acerca de la racionalidad de la norma por cuanto hace al lenguaje que utiliza y a unos estropicios canallas que causa y puede causar semejante uso.

Hay otro bandazo conceptual, de lo menos jurídico, retratado en el lenguaje de la L30. Es inelegante también. Pero es más crítico porque muestra al proponente rendido aquí y allá, por error y a discreción ante otra tendencia global casi irresistible: romper la igualdad ciudadana so pretexto de realizar algo que no es ni se parece a la igualdad ciudadana. Ese error sobre el qué, le impone otro, consecuente, relativo al cómo. Es lo que tiene seguirle la corriente a la "corrección política", esa cursilería que suplantó la urbanidad. Pero que un error sea sólito no lo exonera de nocividad.

§1. Digo al principio que en el orden social justo cada ciudadano tiene efectivamente en su poder y disfruta sin interferencia todas las cosas que en virtud de la naturaleza o de la decisión humana le pertenecen; es decir, sus derechos. Porque todos los ciudadanos pueden exigirlos, esos ciudadanos son jurídicamente iguales; lo mismo que los derechos, porque son idénticamente exigibles. Cada quien es titular de lo suyo y cualquier consideración distinta a la de titular-acreedor del derecho es injusta. Principio de no discriminación.

Explico también que la educación es un derecho natural, algo se le debe en justicia a toda persona que tenga aptitud natural, vocación y mérito académico para estudiar. La educación superior no está exenta de esta medida natural. Los ciudadanos que acrediten estas tres condiciones son acreedores de este derecho. Nadie más. Y se les debe como educación lo que resulte de conjugar esas tres condiciones. Nada más, nada menos.

Y se les da tal cual pretende hacerlo el proponente: procurando que se oferten más y mejores programas académicos

de buena calidad y haciendo que, en la medida de lo posible, cada uno de esos ciudadanos desarrolle el programa de educación superior que elija y que sea el más adecuado a su capacidad y preferencias. Este desarrollo se da en tres pasos: admisión o acceso, matrícula y curso del período académico. Puesto que los tres son de pago, esa facilitación incluye subsidios de matrícula y gastos de manutención, que se le deben[, junto con el antedicho para libros,] al estudiante que, además de necesitarlos por carecer de recursos económicos, demuestre rendimientos académicos que, digamos, confirmen su acreencia. Esa necesidad y ese rendimiento lo hacen acreedor de esas ayudas, independientemente de cualesquiera otras circunstancias personales.

§2. Si se aplica estrictamente el principio de igualdad ciudadana, la justa dación de la educación funciona tal cual en el aula. El maestro les imparte a todos sus estudiantes el mismo tema de clase. Cada quien recibe lo suyo en pie de igualdad (aritmética) con los demás porque todos son idénticamente estudiantes. Pero como todos esos idénticamente estudiantes no tienen idénticas aptitudes, gustos ni condiciones, el maestro, en la medida de lo posible y para que su curso tenga éxito (que es objetivo común suyo y de sus estudiantes), satisfará la necesidad académica peculiar que cada uno tenga con relación al tema particular que se está tratando y no hace de esa peculiaridad ni de ninguna otra una justificación para tratarlos selectivamente con favor o disfavor. Aquí los estudiantes reciben lo suyo en pie de igualdad (proporcional) porque todos no tienen las mismas necesidades. Denegar esto es lo que hace injusta la masificación en las aulas.

En cuanto hace a la admisión o acceso. Se da la educación debida procurando que se oferten a los ciudadanos más y mejores programas académicos de buena calidad –repito- y haciendo lo posible para que esa buena calidad sea homogénea en todos los niveles de formación académica. Operando así el Estado está cumpliéndole por igual a todos los ciudadanos la obligación de prestarles el servicio educativo.

Esa homogeneidad permite prever tres efectos beneficiosos, que agradeceremos también los maestros. Primero, menos bachilleres serán inadmitidos por las IIEESS a causa de sus lagunas formativas. Segundo, las IIEESS no tendrán que acomodar sus exigencias académicas de admisión ni las de cualificación en detrimento de la calidad de su servicio, como se sospecha que está también de moda, para mantener o aumentar el número de matriculados y mantener o aumentar así, voy a suponer, el "grado de complejidad" que mide su participación en los recursos públicos. Y tercero, las IIESS tendrán garantía de que la formación precedente de los matriculados será bastante para que el servicio consecuente que prestan sea óptimo. Ningún programa educativo, por bueno que sea, puede ser exitoso si la educación que lo precede es insuficiente.

En cuanto a la matrícula y los gastos de manutención. La justicia respecto de la educación se queda a medias si se limita a ofrecer un servicio bueno y homogéneo. Para completarla hay que satisfacerle a todos y cada uno de los estudiantes, en la medida de lo posible y en pie de igualdad proporcional con los otros, ciertas necesidades económicas reales inmediata y necesariamente relacionadas con la formación académica. La satisface el Estado cuando destina a la educación una parte de sus recursos posibles que guarde proporción razonable respecto a otros gastos públicos. Y los particulares, contribuyendo con sus impuestos a la posibilidad de esos recursos.

Estas necesidades se satisfacen con dinero y su justa distribución funciona así, por ejemplo. Al estudiante rico que no necesita ayuda para matricularse ni mantenerse, no se le da. Al pobre que no tiene con qué pagar la matrícula ni/o asumir el coste de su manutención mientras duran los cursos académicos, se le dan los recursos que necesite para ambas cosas. Al rico que le falta un 5% para cubrir la matrícula, se le da ese 5%. Y a otro que le falta un 70%, se le da ese 70%. Porque no valen lo mismo el 100%, el 5% ni el 70% de la matrícula y la manutención de uno que estudia medicina, del otro que estudia hostelería y del que estudia turismo, darle a uno más y al otro menos no es injurioso: cada uno está recibiendo lo que se le debe.

Como ve, el único criterio de justicia que cuenta en esta repartición es la necesidad real de cada uno: las ayudas

disponibles deben repartirse entre los aspirantes aptos que las necesiten y en la medida en que las necesiten. Ni más ni menos que lo proporcional a la necesidad y ni más ni menos que a cada uno. Todos recibirán ayudas iguales cuando sus necesidades sean iguales, y desiguales cuando no lo sean. Cada quien tendrá lo suyo. Así se realiza la igualdad ciudadana.

Ahora bien. La exigibilidad de estas ayudas por parte del ciudadano está condicionada a que éste, con sus resultados académicos precedentes pruebe merecerlas. No es justo que un ciudadano desaplicado ocupe una plaza en una IES a costa del dinero de todos y en perjuicio de otro que sí tenga probadas capacidad y voluntad de adelantar unos estudios. Esta condición, en justicia, es inexcusable. La sociedad no está obligada a hacer semejante inversión a fondo perdido y el Estado no puede forzarla a ello.

§3. Dos actitudes pueden torcer este reparto. Una, adoptar un criterio igualitarista según el cual las ayudas serán repartidas en porciones iguales. Es una memez en la que el proponente de la L30 no incurre, por lo menos en apariencia.

La otra, apelar al género, la etnia, la clase social, la filiación religiosa y política, la vulnerabilidad de la población de procedencia, la orientación sexual o las minusvalías de alguien para justificar innecesariamente[73] la desigualdad de la distribución e incondicionar selectivamente la exigibilidad de las ayudas. En esta sí incurre y me parece una perrería.[74] Verá.

---

[73] La justificación es innecesaria porque no se trata, en realidad, de una desigualdad, sino de una igualdad proporcional que es propia de lo justo de las distribuciones. El imperativo viene a ser: el trato igual que se les dispensa a los ciudadanos consiste en asignarle a cada uno una porción del distribuendum que sea proporcionada a la condición en que concurre a la repartición. Considerar injusta esta desigualdad aritmética (que es, repito, igualdad proporcional) es efecto del igualitarismo.

[74] De esta perrería derivan esas aberraciones que son las leyes de cuotas y de paridad de géneros como reguladoras de, por ejemplo, la distribución de funciones públicas. Son aberraciones porque imponen como criterio de atribución un accidente personal del todo ajeno a la capacidad que requiere el desempeño de la función. En otras palabras: justifican que se sacrifique la

Voy a suponer que Ramón, urbanita-blanco-heterosexual-aplicado-de-clase-media, prueba la necesidad y le pide al Icetex que le subsidie el 100% del precio de su matrícula en la carrera de medicina. Suma diez millones de pesos. Y voy a suponer que Coyo, indígena homosexual proveniente de la vulnerable población Embera ubicada en la zona rural de Santa Cecilia del Risaralda, también prueba la necesidad y le pide al Icetex que le subsidie el 100% del precio de su matrícula en la misma Facultad que Ramón. Ambos tienen idénticos méritos académicos e idéntica necesidad.

Un repartidor justo distribuye la ayuda en dos porciones iguales, una para cada solicitante. Ahora bien. El cuánto de esas porciones está determinado por los recursos reales disponibles. De manera que si éstos suman veinte millones, será justo que se le den diez a Ramón y diez a Coyo. Pero también será justo que si los recursos suman diez millones, se le den cinco a cada uno. El Icetex no podrá aplicar esta receta. Por imperativo legal tendrá que darle los diez a Coyo, que por sus circunstancias tendrá trato de favor. Y Ramón, robado, tendrá que aguantarse. Y menospreciará a Coyo y a todos los Coyos. Todo por un imperativo legal que, torciendo las naturales titularidad y medida de la educación como derecho, ha puesto a Coyo en posición de prevalencia o predominio sobre Ramón. Tratándolos como si la condición ciudadana pudiese no ser idéntica en ambos se promueven la injusticia y la discordia interciudadana.

§4. Al principio de igualdad ciudadana le pasa lo mismo que al "Rodaballo" de Günter Grass: se muere si lo sacan de su medio. El subjetivismo hobbesiano lo mató sacándolo del realismo, que es adonde pertenece. Para llenar ese vacío a alguien se le ocurrió inventar derechos para grupos poblacionales: para las viudas, las casadas, las divorciadas, las solteras, los negros, los homosexuales, los minusválidos, los superdotados, los infradotados, los pobres, los ricos y tal. Presuntos derechos "de

---

buena gestión de la sociedad, que beneficia a todos los ciudadanos, en el altar de la reivindicación de grupo de éstos.

grupo" que son, en realidad, reivindicaciones discriminatorias que si el Estado, incumpliendo su deber, dota de estatuto jurídico, han de traducirse en políticas y acciones injustas perjudiciales para el verdadero titular de los derechos: cada ciudadano.

El proponente –y voy a seguir apostando por su buena fe- parece claudicar aquí y allá ante esta moda política canalla. Y esa rendición corre el riesgo de viciar de irracionalidad, entre otras tantas, la política educativa propuesta, porque le imposibilita al Estado distribuir los subsidios justamente.

El PDNE es obsesivo. De cabo a rabo revienta la igualdad ciudadana. Y actúa como quien quiere hacer una paella y se pone a cocinar conejo con caracoles repitiéndose, para convencerse y convencer de que está haciendo una paella: "paella, paella, paella." Arranca de una buena intención: minimizar los efectos perniciosos que algunas desventajas comparativas puedan generarle a un ciudadano. "Normalizarlo." Pero vuelve a equivocar los medios.

El PDNE amerita un ensayo para él solo. Sin embargo, voy a identificar los cinco grupos de ciudadanos que, especificados por alguna desventaja comparativa, recibirán la educación a costa del perjuicio injusto y correlativo de otros que no sufren ninguna o sí pero han sido omitidos de la lista. Las minorías étnicas. Las mayorías no cuentan. Los grupos humanos, por géneros: masculino, femenino, L, G, B y T. Todos los grupos humanos culturalmente diferenciados –en Colombia los hay mono y pluridepartamentales. Todos los grupos humanos diferenciados por la filiación religiosa. Los ateos no cuentan. Todos los grupos de personas afiliadas a algún partido político: los no militantes tampoco cuentan. Y otros tres, que son el grupo de los pobres, el de los de la clase media y el de los ricos.

Sí. Parece que ahí, mal que bien, ya cabemos más o menos todos. ¿Quién será, entonces, el perjudicado? Ramón.

§5. Lo será porque en la L30 el proponente decide "actuar afirmativamente" y recurre a una estrategia de mercadeo que se llama segmentación demográfica. Discriminación positiva. Y con

base en ciertos factores demográficos define tres grupos distintos de consumidores del servicio educativo: el de estudiantes de bajos recursos, el de los pertenecientes a minorías étnicas y de los pertenecientes a poblaciones vulnerables. Pertenecer a uno de esos nichos de mercado, a dos o a los tres, obliga a los demás ciudadanos a darles a los segmentados un trato diferenciado de favor. Éste será exigible, claro está: será un derecho injusto –así de contradictorio- que le granjeará al titular el disfavor ajeno.

El primer grupo no me representa dificultad. Total, los subsidios tienen que repartirse según la necesidad de cada estudiante, en proporción con los demás. Porque si el sistema educativo es “abierto, incluyente y participativo” [artículo 4], no puede serlo más para unos a costa de lo que lo es para otros. Si está fundado en los principios del pluralismo, la inclusión, la pertinencia y la responsabilidad social [artículo 6], y si responde “a las necesidades de la sociedad”, no puede pasar por alto que todos y cada uno de los ciudadanos somos igualmente sociedad y que ésta es de todos.

Los otros dos grupos parecen problemáticos. Tienen más niebla.

La L30 no especifica si cuando habla de minorías étnicas está refiriéndose a las diversas tribus indígenas y a las negritudes autóctonas o, simplemente, a todo grupo social diferenciado de los demás por ciertas peculiaridades culturales. Ni al hilo de esto dice en qué consiste ni hasta dónde llega “el reconocimiento de la diversidad cultural” que –parafraseo el artículo 75- debe ser promovido por las estrategias diseñadas por los programas de bienestar que deben adelantar y ejecutar las IIEESS. Sí es patente, en cambio, que cada ciudadano blanco o mestizo, que sumados hacen mayoría, comparecerán con peor derecho a la distribución de las ayudas, como si las necesidades de unos y otros, siendo idénticas, tuviesen un valor distinto. A Ramón le tocará siempre menos que a Coyo, por ejemplo, aun cuando sus necesidades valgan en realidad lo mismo (y, aplicada esa norma boba a rajatabla, aunque sea mejor el mérito académico de Ramón). Por eso Coyo tendrá su derecho y Ramón, en cambio, será despojado del suyo al amparo de una ley injusta. Ahora bien. Ante esa falta de especificación,

¿cómo tendrá que tratar el repartidor a Ramón si éste probara ser de etnia china, cuyos miembros en Colombia son menos que las minorías nacionales? ¿Como minoría o como mayoría? ¿Y cómo tratará a Ramón en Istmina del Chocó o en Silvia del Cauca si, blanco como es, perteneciese a la minoría étnica local?

También silencia el proponente el tipo de vulnerabilidad que le atribuiría como derecho al ciudadano un trato diferenciado. Puede uno pensar que, entre tantas posibles, se refiere a la de las poblaciones originariamente ubicadas en zonas azotadas con mayor virulencia por dos calamidades: los desastres naturales y la guerra social contra los bandoleros. Coyo es desplazado de la violencia. Ramón no. ¿Por qué, si las necesidades educativas de uno y otro tienen exactamente el mismo valor, no se les ayuda en la misma proporción? ¿Cómo decidirá un juez si Ramón alega igual vulnerabilidad que Coyo por vivir en Bogotá, sometido a condiciones de habitabilidad nulas? ¿O mayor vulnerabilidad que Coyo, quien vive en La Virginia del Risaralda, donde el único peligro que corre son las avenidas del río de La Vieja?

§6. Cuando la educación es distribuida con criterios de justicia realistas esta segmentación es innecesaria. Cada ciudadano, en la medida de lo posible, será ayudado por la sociedad para que lleve a cabo su formación académica. Es su derecho ese trato en pie de igualdad con los demás.

Pero no es justo que el proponente, por quedar bien y para al cabo quedar mal, acceda a convertir las reivindicaciones de los ciudadanos de bajos recursos, de poblaciones vulnerables y grupos étnicos, en “derechos de grupo”. Eso es llamar a engaño. Ni que legitime injusticias –como el trato discriminatorio que denuncio- para satisfacer esas reivindicaciones. Las cosas nos pertenecen a cada uno: no se educan los pobres, los negros, los L, los G, los B, los T, los indios, los tullidos, los desplazados y las mujeres maltratadas. La educación es de todo ciudadano que esté capacitado y tenga mérito suficiente para recibirla. Educándolo, se le da algo que se le debe en virtud de mejor título que esos accidentes que no tienen nada, pero nada que ver con esto.

La universalidad del derecho, tan planamente reconocida en los artículos 1 y 3 L30, acaba desdicha por la particularidad que le endilgan los artículos 116, 121 y 146 a). Legislar así es disponer al desorden y a la enemistad.

§7. Entiendo que, por una parte, los ciudadanos que encajan en esos estereotipos tradicionalmente marginados no se fíen de las mayorías y exijan reconocimientos expresos en los catálogos legislativos. Si usted se fija bien, verá que la condición demográfica es una nadería y que lo que en últimas reclaman esos ciudadanos son derechos que les están siendo injustamente denegados a cada uno de ellos. Dárselos es tan obligatorio como dárselos a quienes no están "clasificados".

Lo que no consigo entender es cómo el proponente, que tiene que facilitarle la felicidad a las personas, se dejó caer en la trampa de un lenguaje favorable a la perpetuación de las desventajas comparativas interciudadanas y a la anulación del ciudadano. No hace falta averiguar a quién beneficia esta picadura a esos tres bienes humanos que una vez le recordó Tatcher a Walechsa en Gdansk: la autoestima, la dignidad de cada ciudadano y la prosperidad social.

Hasta aquí he venido apuntando desde la teoría jurídica y la filosofía política. Ahora voy a hablar desde la ética, en relación con los efectos antirrepublicanos de este lenguaje. Más claro: creo que el proponente, por sacrificar en el altar de la corrección política al uso, está induciendo al ciudadano a error y a injusticia. Está siendo deshonesto.

Así como el vacío que dejó el principio de igualdad ciudadana fue ocupado por los derechos de grupo, el nombre fue reemplazado por otro no tan gracioso: normalización. Entiendo que es una igualación del trato: se trata de inadvertir las diferencias y tratar a cada uno según su condición de persona, de ciudadano. Y esto es justo.

No lo es la normalización que quiere el proponente, donde juega con ventaja el normalizado a costa del perjuicio del normal. Y esto se debe a que el lenguaje que adopta, tan "social" e inclusivo, es tramposo porque aborta la normalización, rompe

la igualdad ciudadana. Va de suyo, porque nadie inadvierte algo sobre lo que cada dos por tres le están llamando la atención. Cuanto más se cacareen, menos inadvertidas serán las diferencias. Por el error a la injusticia.

Servir así a la corrección política del lenguaje es tan inmoral como lucrarse de ese servicio. Ingeniería semántica, propaganda, para modelar con mitos y falsedades la opinión de los ciudadanos, para inducirlos a un error del que se están lucrando ya sabemos quiénes. El proponente no le opone resistencia a la cuasi-irresistibilidad de esta otra tendencia global.

El error a que induce es común, de todos los ciudadanos. O casi. Sin embargo, es materialmente distinto en los ciudadanos clasificados y en los no clasificados. A los clasificados los congela éticamente. Verá. Describen los psicólogos una cosa que llaman refuerzo negativo: se elimina un estímulo –un objetivo- y esa eliminación provoca cierta conducta.

Ramón es cojo. Es el cojo que dijo que lo habían acosado en La Algazara por ser cojo. Desde que empezó a cojear es "el cojito" de la familia y en el colegio empezó a ser "el cojo" Quintero. Nunca pasa inadvertido. Además, a fuerza de llamarlo así nadie puede evitar tratarlo como a un cojo, como al cojito. Ramón nunca jugó con los amigos en la calle porque los papás no dejaban salir al cojito; no tiene nunca un deber doméstico porque pobrecito el cojito y en la universidad pretendió hacer valer su cojera para justificar su vagancia, como en el colegio. Ah, y no fue acoso. Don Rosendo lo echó por atenido, no por cojo.

Ramón está convencido de que es una víctima. Sabe que a causa de su defecto está en desventaja respecto de todos los no cojos pero, como no es responsable de su cojera, cree que tampoco lo es de la superación de las desventajas que le causa la cojera. Tanto como los demás, Ramón cree que su razón de ser y el título de su dignidad es su cojera. Y está convencido de que todos los demás, cojos y no, están en deuda con él. Que todos tienen la obligación de mantenerlo aunque no se lo deban: por caridad, a la manera evangélica. Ramón es un free-rider que, por error, es incapaz de mejor vida. Es un infeliz por pura

falta de incentivos. Nunca será mejor. Este lenguaje tendencioso le oculta esa posibilidad. Esto les sucedió a los chinos con la corrección política de Mao.

Siempre sobreprotegido y a fuerza gorrear, de esperar y exigir de los demás, el cojo Quintero se ha quedado solo. Lo menosprecia Coyo, que también es privilegiado pero por otra causa, y lo sigue menospreciando don Rosendo, que es un desapercibido. Saturados por la propaganda, ambos son indiferentes ante las desventajas que puede causarle a alguien la cojera. Y hartos de su indolencia, han decidido no hacer y no han vuelto a hacer más nada que beneficie al cojo Quintero: ni siquiera pagar impuestos. A Ramón lo ha alienado, lo ha idiotizado –de nuevo: en ambas acepciones- una manera de hablar. Y ha empeorado su condición a marginado.

La nueva moda triunfa cuando la indiferencia mutua se convierte en resistencia, en pugna. Y ello ocurre cuando hay injusticia de por medio. Cuando Ramón, el marginado, opta por la delincuencia como medio para sobrevivir o para desmarginarse. Cuando Coyo y don Rosendo coquetean con el código penal negándose a pagar impuestos “porque no vamos a seguir alcahueteando tanta vagabundería”. O cuando los pagan gustosos por creer que, en verdad, el cojo Quintero es más ciudadano, mejor que ellos –otro caso de furtum-. O, en fin, cuando al amparo legal Mario Coyo y don Rosendo Robledo meten en nómina a Ramón Quintero, el cojo, para explotarle su intangible.

Todos contra todos. Y eso que hay bastante. Somos raros, los humanos.

Creo que aquí enlaza con el principio.

¡Salud!
Bogotá, 2011-2012

Apéndice I. Lo que dijo el profesor Antoni Domènech a los estudiantes en huelga de la Facultad de Económicas de la Universidad de Barcelona el 27 de noviembre de 2008, acerca de la autonomía universitaria y sus enemigos.[75]

Si esta huelga estudiantil ha de ser efectivamente activa, una de las cosas que podemos hacer hoy, en vez de suspender cómodamente la clase e irse cada quién por su lado, es reflexionar juntos sobre la actual situación de la universidad pública europea. Lo haré, según me habéis propuesto, desde un punto de vista filosófico-político, es decir, de manera congrua con la asignatura de segundo ciclo en la que estáis matriculados ["Filosofía y metodología de las Ciencias Sociales"].

Como en tantas cosas de la vida y de la discusión política actual, también en materia de política universitaria se observa un regreso a posiciones que, no hace tanto, se creían superadas para siempre después del final de la II Guerra Mundial y de la victoria política y militar de las fuerzas de la democracia sobre las fuerzas de la reacción, el oscurantismo y el fascismo.

El 2 de agosto de 1932, en plena discusión parlamentaria sobre la concesión de autonomía a nuestra Universidad, la de Barcelona, José María Gil Robles, el conspirador monárquico y líder de la extrema derecha católica en las Cortes republicanas, se expresaba así sobre su ideal de "autonomía universitaria":

---

[75] http://www.sinpermiso.info/textos/index.php?id=2208. Para facilitar la lectura me he permitido poner a pie de página las notas que en lo transcrito, cuya reproducción me ha sido autorizada personalmente por el autor, están al final del texto,.

> Yo pediría la autonomía no para la Universidad de Barcelona, que me parecería muy poco, sino para todas las Universidades españolas; una libertad de movimientos, una autonomía docente, pedagógica, administrativa, que no solamente sirviera para que se desplegaran ampliamente las actividades universitarias, sino para que la sociedad, y aquí está, señores, lo interesante, le prestara a la Universidad el calor, el apoyo y la asistencia que hoy le niega, porque no llega a las entrañas ni al corazón del pueblo. A esto es a lo que aspiramos nosotros para la Universidad: la creación de Universidades que puedan competir con las del Estado; yo defiendo este principio, a pesar de que soy catedrático universitario y perteneciente a un escalafón del Estado.[76]

Para Gil Robles, pues, una genuina autonomía universitaria pasaba por poner la enseñanza superior al servicio de los intereses –y los negocios— privados de la "sociedad" (la tontita retórica actual de la "sociedad civil" aún no estaba en boga). "Autonomía" significaba, pues, para Gil Robles, independencia respecto del interés público tutelado u organizado por el Estado republicano, y al revés, sumisión de la vida universitaria al juego de intereses particulares, desigualmente organizados, de la "sociedad". Y también, claro es: recuperación por parte de la Iglesia católica de las competencias que le habían sido arrebatadas por el Estado republicano; asalto en toda regla a la promesa de laicidad universalista de la II República española.

---

[76] Gil Robles ("La enseñanza en el Estatuto de Autonomía", Diario de Sesiones de las Cortes, 2 de agosto de 1932). Esta tesis del discurso de Gil Robles, tan actual, proseguía de forma no menos actual: "no es para nadie un secreto que esa Universidad bilingüe que hoy se va a conceder a Cataluña, o que la Universidad autónoma que, en otra hipótesis, pudiera constituirse, no serán más que un instrumento de catalanización, mejor podríamos decir de desespañolización, que acabaría con todo germen de cultura española dentro del ámbito a que alcanzara la actividad de la Universidad catalana". http://www.segundarepublica.com/index.php?opcion=7&id=71

Unos meses después del discurso parlamentario de Gil Robles, y en la Alemania inmediatamente posterior a la investidura de Hitler como canciller, Martin Heidegger pronunciaba un celebérrimo discurso, "La autoafirmación de la Universidad alemana" (27 de mayo de 1933),[77] dando alas intelectuales al ataque nacionalsocialista a la autonomía de la universidad alemana. En efecto, en su discurso de toma de posesión como Rector de la Universidad de Friburgo, el filósofo Heidegger se empleó a fondo para desacreditar la vieja y veneranda idea de la autonomía universitaria.

El núcleo pretendidamente filosófico del ataque a la autonomía universitaria era la crítica a la idea de que la ciencia, la investigación científica básica, tiene el fin en sí misma.

Nada nuevo en él: antes de su paso al nazismo políticamente activo –y también después de su "desnazificación" por los tribunales militares aliados— ya había dejado claro Heidegger que no le gustaba nada eso de que los científicos modernos pusieran el fin de la ciencia en la ciencia misma, colocando la búsqueda de conocimiento bajo la sola y para él frívola tutela del capricho de satisfacer la curiosidad. En una célebre ocasión, el filósofo de la Selva Negra presentó a Galileo como el prototipo de ese extravío: como el verdadero iniciador de la escisión moderna entre la ciencia especializada y el mundo de la vida o la existencia. Heidegger opuso a eso un auténtico saber, que era auténtico para él, como es de sobra conocido, en la medida en que estaba –instrumentalmente— orientado a un fin: el fin de desvelar el sentido de la existencia del

[77] [El discurso de Heidegger está disponible casi en su totalidad en http://books.google.com/books?id=JPDnXlcM760C&pg=PA107&dq=Die+Selbstbehauptung+der+deutschen+Universität&hl=en&ei=4IbOTtGPFs76ggfI3JHXDA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CDEQ6AEwAA#v=onepage&q=Die%20Selbstbehauptung%20der%20deutschen%20Universität&f=false. Vid. también Bernd Martin. *Heidegger und die Reform der deutschen Universität 1933*. http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/1972/]

hombre. Un fin en apariencia tan noble, como indeterminado.

Lo nuevo de su discurso como rector era la concreta determinación que hizo en 1933 de aquel fin un tanto misterioso, al que la aspiración al saber debía servir instrumentalmente. Esa nueva determinación traía consigo la demolición de la "muy celebrada libertad académica", en cuyo fundamento filosófico veía muy bien Heidegger que está la idea de que el conocimiento básico –no, claro es, el aplicado— se busca por sí mismo, es autotélico, por usar jerga aristotélica. En su discurso rectoral, Heidegger oponía a eso el ideal de una universidad en la que la ciencia, lejos de tener el fin en sí misma, se convirtiera en una "íntima necesidad de la existencia", pasando así a constituirse "en el acaecer básico de nuestra existencia espiritual como pueblo".

Y eso ¿qué quería decir en román paladín?

Quería decir que la Universidad alemana, lejos de seguir siendo una torre de marfil que gozaba de una autonomía protegida por la "libertad académica" en la que, idealmente al menos, era posible buscar el conocimiento por sí mismo con independencia de cuáles fueran los resultados, debía tener tres vínculos finalistas o instrumentales:

- Un vínculo con la "comunidad del pueblo". Ese vínculo significaba para él que los estudiantes debían prestar un servicio laboral que les obligara a trabajar con los no-académicos.
- Un segundo vínculo con "el honor y el destino de la Nación". Eso significaba el servicio militar como parte de la existencia del estudiante, que debía ser instruido militarmente.
- El tercer vínculo afirmado por Heidegger era "con la tarea espiritual del pueblo alemán". Es urgente –declaraba— formar a los estudiantes para que sean capaces de prestar un tercer servicio, el "servicio epistémico" (*Wissensdienst*), para el bien del pueblo.

Heidegger resumió sus propuestas diciendo que la Universidad alemana tenía que orientarse al fin de formar a "los futuros caudillos y custodios de los destinos del pueblo alemán" *("zukunftige Führer und Hüter des Schicksals des deutschen Volkes").* Las propuestas de Heidegger no tuvieron mucho éxito, afortunadamente, en su parte constructiva o afirmativa. Pero como todo el mundo sabe, sí en su parte destructiva: el nazismo destruyó por completo la vida académica alemana –acaso la más fértil del siglo XX—, una aniquilación de la que nunca más se ha recobrado.

En contra de lo que dice una tradición filosóficamente ignara –en buena parte inaugurada por Heidegger—, la ciencia básica es siempre de una utilidad práctica incierta: la teoría científica más famosa del siglo XX, la teoría general de la relatividad, no sirve absolutamente para nada: ninguna tecnología operativa se funda en ella; no ha tenido el menor uso industrial o tecnológico hasta muy recientemente, en que, inopinadamente, ha "servido" para fundar la tecnología de la localización GPS. Ese es el motivo principal de que la investigación científica básica, que, con el gran arte plástico, con la gran música o con la gran literatura comparte al menos el rasgo de su perfecta inutilidad ex ante, no se haya financiado nunca a través del mercado y de la inversión privada que persigue el beneficio: se ha financiado o a través de la universidad pública (como en la mejor tradición europea) o a través del mecenazgo privado más o menos altruista (como en las grandes universidades privadas norteamericanas).

La razón filosófica de que la investigación básica no pueda sujetarse a un cálculo instrumental coste/beneficio es sencilla de entender. La investigación básica persigue un bien –la remoción de las restricciones informativas estructurales a que está sometida la acción humana— al que, precisamente, no puede aplicarse ningún cálculo coste/beneficio. Pues, por definición, no puedo estimar el valor –en términos de utilidad, o de dinero, o de lo que

sea— de la información *X,* mientras no la poseo; los costes de la actividad encaminada a conseguir la información *X*, pues, son costes que, aun si calculables a priori, no pueden contrastarse nunca a priori con el posible beneficio dimanante de poseer esa información. La cultura filosófica ha reconocido perfectamente ese problema desde, al menos, la rotunda afirmación de Aristóteles, según la cual el único motivo de la búsqueda de conocimiento nuevo es la necesidad, característicamente humana, de satisfacer la curiosidad, razón por la cual la investigación básica no puede sino proceder, en lo fundamental, en el aspecto motivacional, *gratis et amore*. La autonomía universitaria presupone el reconocimiento institucional de esta verdad filosófica elemental.

Es verdad que, *ex post* (aunque no siempre, ni siquiera frecuentemente), los resultados de teorías científicas básicas permiten fundar tecnologías poderosas. Es más, sólo en los resultados de una buena investigación básica perseguida por sí misma pueden fundarse tecnologías de gran capacidad instrumental.

Ortega, que conocía muy bien el ambiente irracionalista-instrumentalista alemán del que salieron luego construcciones filosóficas como la de Heidegger, dejó estupendamente descrita esa peculiar relación entre ciencia básica y ciencia aplicada o técnica:

> la técnica es consubstancialmente ciencia, y la ciencia no existe si no se interesa en su pureza y por ella misma, y no puede interesar si las gentes no continúan entusiasmadas con los principios generales de la cultura. Si se embota ese fervor –como parece ocurrir—, la técnica sólo puede pervivir un rato, el que dure la inercia del impulso cultural que la creó. [78]

---

[78] *La rebelión de las masas*, Planeta, Barcelona: 1981, pág. 102. La insatisfacción de Ortega con la visión instrumental de la ciencia que se había abierto paso en la cultura filosófica de habla alemana del primer tercio del siglo XX tiene un sorprendente paralelo en la insatisfacción expresada por Bertrand Russell con la visión instrumental de la ciencia que ser había

La actual mercantilización en curso de la Universidad pública europea significa la destrucción de la motivación "pura" de la investigación y de la búsqueda organizada de conocimiento; no puede entenderse sino como el intento de ponerlos al servicio de fines y valores instrumentales, y por lo mismo, como el ataque a la autonomía universitaria –propiamente entendida— más decidido y consecuente registrado desde los años 30. Como el que se registró en los años 30, el actual proceso de instrumentalización finalista de la investigación básica y la educación superior se basa en la ilusoria creencia de que aquella "inercia" de que habló Ortega puede durar para siempre.

El asalto a la autonomía universitaria que experimentamos en Europa ahora mismo tiene un paralelo en el sistema universitario norteamericano, que, como se dejó antes dicho, fundaba tradicionalmente esa autonomía, no en la organización público-estatal de la investigación, sino en su organización a través de la donación altruista privada, público-fiscalmente incentivada. Un ejemplo bastará para iluminarlo.

La universidad de Harvard, la número 1 del ranking mundial, se ha convertido en los últimos años en una empresa especuladora en los mercados financieros. Es la segunda institución privada más rica de los EEUU, con un patrimonio de 37 mil millones de dólares (procedentes de donaciones que permiten a las grandes fortunas buenas desgravaciones fiscales). Pues bien: el año pasado gastó menos del 5% por ciento de su

---

abierto paso en la cultura filosófica de habla inglesa del primer tercio del siglo XX: "En el desarrollo de la ciencia, el impulso-poder ha prevalecido cada vez más sobre el impulso-amor. El impulso-poder está representado por la industria y por la técnica gubernamental. Está también representado por las conocidas filosofías del pragmatismo y el instrumentalismo. Cada una de estas filosofías sostiene que nuestras creencias sobre cualquier objeto son verdaderas siempre que nos hagan capaces de manipularlo con ventaja para nosotros". (*La perspectiva científica* [1949], Barcelona, Ariel, 1969, pág. 214.)

patrimonio en tareas propiamente académicas (que es lo que exige la ley norteamericana a las organizaciones sin ánimo de lucro), mientras que las remuneraciones de los ejecutivos de su fondo de administración de donaciones (¡que han tenido en la última década una tasa de retorno de inversiones del 23%!) se acercaban en 2005 a los 80 millones de dólares.[79]

La necesidad de entrar en los mercados financieros especulativos se ha hecho más imperiosa bajo la Administración Bush, pues los espectaculares recortes fiscales a los estratos más ricos de la población han tenido como uno de sus efectos perversos el de que ya no salieran a cuenta, fiscalmente hablando, las donaciones a las grandes Universidades como Harvard. A pesar del secreto que rodea a las inversiones de los fondos financieros constituidos por Harvard o Yale, es evidente que esos fondos han tenido que experimentar en los últimos meses pérdidas catastróficas, como todas esas instituciones financieras.[80]

Se os dirá que la Universidad actual, mucho más democratizada y abierta a las clases populares que las universidades elitistas de *honoratiores* –desnudamente clasistas— anteriores a la II Guerra Mundial, es muy distinta de la universidad alemana que Heidegger se proponía reestructurar. Y se os dirá, con no menos razón, que el de ahora es un intento de instrumentalizar la vida académica también muy distinto del de los nazis. Triste

[79] Cfr. Geraldine Fabrikant. "Fund Chief at Harvard Will Depart". *The New York Times*. Septiembre 12, 2007.
http://www.nytimes.com/2007/09/12/business/12endow.html?pagewanted=print

[80] Esta misma semana [de noviembre de 2008], un analista tan poco sospechoso como el (ex alto funcionario de la Reagan) que se sirve del heterónimo "Spengler" en el *Asia Times*, Noviembre 25, 2008, consideraba muy posible que los fondos de inversión financiera especulativa de Harvard y Yale hayan tenido en los últimos meses pérdidas rayanas en el 87%. Al lado de eso, ¡el supuesto déficit de 100 millones de euros de nuestra pública Universidad de Barcelona es un grano de anís!
http://www.atimes.com/atimes/Global_Economy/JK25Dj06.html

consuelo, si consuelo es, porque en el actual ataque a la libertad y a la autonomía académicas no sólo puede adivinarse un inconfundible programa contrarreformador, es decir, desdemocratizador de la enseñanza superior, sino que pueden verse también inquietantes paralelos con el programa de "servicios" finalistas propuesto por el rector Heidegger.

También a los estudiantes europeos de ahora, como a los alemanes de 1933, se os exige un "servicio laboral" en forma de contratos de trabajo precarios, cuando no puros meritoriajes *ad honorem* en las empresas, o la solicitud de créditos bancarios, a devolver luego con el sueldo de trabajos basura.

También a los estudiantes europeos se os exige ahora, no ciertamente un vínculo finalista con el honor y el destino o con la "tarea espiritual" de la nación, pero sí un vínculo finalista con la coyuntura de un mercado de trabajo crecientemente desregulado y "flexibilizado". Grotescamente, en el *slang* de muchos gestores y burócratas académicos, ya se empieza a llamar a los estudiantes "clientes".

Y también ahora se quiere formar a "caudillos y custodios" del orden social establecido, sólo que esa tarea guardiana parece querer reservarse a las instituciones académicas privatizadas con ánimo de lucro (aquellas en las que el Gil Robles de 1932 fiaba su bastardo concepto de "autonomía universitaria"), dejando tendencialmente para las públicas, cuando mucho, la mera función de instruir a unos "clientes" –vosotros— destinados de por vida a la subalternidad económica e intelectual.

Apéndice II. Lo que dijo en Edimburgo el profesor Amartya Sen a la Conferencia sobre Educación de la Mancomunidad de Naciones o Commonwealth el 28 de octubre de 2003 acerca de la educación y la miseria.[81] Traduzco:

> Es para mí gran privilegio tener la oportunidad de hablar en esta reunión de países de la Commonwealth acerca de la educación. Me alegra también que hayáis elegido como sede de esta importante conferencia esta ciudad de Edimburgo, con la que mantengo una orgullosa relación como alumno (a través, he de precisar, de grados honorarios) de dos universidades suyas: la de Edimburgo y la Heriot-Watt, y como miembro de la Royal Society de Edimburgo. Les doy, pues, la bienvenida a la bella Edimburgo y su maravillosa comunidad intelectual, de la que tengo el privilegio de ser un miembro nómada, algo así como un gitano académico. Pero a esta bienvenida he de agregar mi convencimiento de que ningún lugar podía ser mejor sede de una reunión sobre el "cierre de la brecha" educativa que la ciudad de Adam Smith y David Hume, los primeros y mayores campeones de la educación para todos.
>
> ¿Por qué es tan importante cerrar esas brechas y acabar con las enormes desigualdades en el acceso, la inclusión y logro de la educación? Entre otras cosas, por la relevancia que esto tiene respecto de la construcción de un mundo más justo y más seguro. No exageraba Herbert George Wells cuando decía en su *Outline of History:* "la historia humana es cada vez más una carrera entre la educación y la catástrofe." Si seguimos excluyendo de la órbita de la educación grandes porciones de la población del mundo,

---

[81] *The Guardian*. Octubre 28, 2011.
http://www.guardian.co.uk/education/2003/oct/28/schools.uk4

no sólo estamos haciéndolo menos justo sino también menos seguro.

Hoy en día la precariedad del mundo es mayor que a principios del siglo XX, la época de Wells. De hecho, desde los terribles sucesos del 11 de septiembre de 2011 –y lo que siguió- el mundo ha tomado mucha conciencia de los problemas de inseguridad física. Pero la inseguridad humana tiene muchas caras que no son el terrorismo y la violencia. Ese mismo 11 de septiembre de 2011 murió en el mundo más gente por Sida que por violencia física, incluida la atrocidad neoyorquina. La inseguridad humana puede desarrollarse de muchas maneras y la violencia física es sólo una de ellas. Es importante, sí, combatir el terrorismo y el genocidio (y también en ello la educación puede tener una importante función, según expondré), pero debemos reconocer la naturaleza plural de la inseguridad humana y sus diversas manifestaciones.

Según sucede, ampliar la cobertura y eficacia de la educación básica puede tener una poderosa función preventiva en la reducción de casi todas las clases de inseguridad humana. Es útil que consideremos brevemente las maneras en que la remoción de las discrepancias y negligencias en punto a educación pueden contribuir a reducir la inseguridad humana en todo el mundo.

El problema más básico se refiere al hecho elemental de que el analfabetismo y la ignorancia de la aritmética son en sí mismas formas de inseguridad. No ser capaz de leer o escribir o contar o comunicar es una privación tremenda. Y la inseguridad extrema se da cuando hay certeza de esa privación pero también carencia de cualquier posibilidad de evitar ese sino. La primera y más inmediata contribución de una educación escolar exitosa es la reducción directa de esta privación básica –de esta inseguridad extrema- que sigue arruinando las vidas de gran parte de la población mundial, no menos en la Commonwealth.

Es fácil detectar cómo puede la educación básica cambiar la vida humana. Lo percibe incluso la familia más pobre. Para mí, personalmente, ha sido estupendo observar con cuánta facilidad perciben la importancia de la educación incluso las familias más pobres y desposeídas. Me he percatado de esto a partir de algunos estudios que actualmente estamos desarrollando sobre la educación primaria en India, (a través del "Pratichi Trust", un fondo que para promover la educación básica y la igualdad de género he tenido el honor de constituir en India y Bangladesh con la dotación de mi Nobel de 1998). A medida que nuestros estudios van arrojando resultados, llama la atención cómo los padres de las familias más pobres y deprimidas añoran la posibilidad de darles a sus hijos una educación básica, de hacerlos crecer sin las terribles carencias que ellos –sus padres- han padecido en carne propia.

Ciertamente y contra frecuentes argumentos en contrario, no hemos observado ninguna renuencia básica de los padres a enviar a sus hijos –por igual muchachas y muchachos- a la escuela, siempre y cuando existan en su entorno oportunidades para una escolarización asequible, efectiva y segura. Desde luego que hay muchos obstáculos a la hora de modelar los sueños de los padres. Las circunstancias económicas de las familias a menudo les dificultan la escolarización de los hijos, en particular cuando tienen que pagar por ello [Sen se refiere aquí a las tasas académicas].

El obstáculo de la inasequibilidad debe ser eliminado con firmeza en toda la Mancomunidad, en todo el mundo. Por supuesto que soy consciente de que algunos adalides del sistema de mercado quieren confiarle la medición de las tasas académicas a las fuerzas del mercado. Pero esto sólo puede ser un error, dada la obligación social de darle a cada niño la esencial oportunidad de escolarizarse. De hecho, Adam Smith, quien hace dos siglos y cuarto proveyera el análisis clásico del poder y alcance del mecanismo mercantil,

escribió con elocuencia desde Kirkcaldy (no lejos de aquí), por qué es equivocado dejar esto en manos del mercado: "Con una pequeña aportación el público puede facilitar, promover e incluso imponerle a casi la mayoría de la sociedad la necesidad de educarse en lo más esencial."

Hay también otros obstáculos. Algunas veces las escuelas carecen de personal (muchas escuelas primarias en países en desarrollo tienen un solo profesor), y a menudo los padres se preocupan por la seguridad de sus hijos, en especial la de sus hijas (en particular si el maestro es incumplido, lo cual parece ser bastante usual en muchos de los países más pobres). Con bastante frecuencia, la renuencia de los padres tiene una base racional, y estas brechas también merecen atención.

Y existen otras tantas barreras. La manutención de familias muy pobres suele depender del trabajo de todos sus miembros, niños inclusive, y esto puede competir con la necesidad de escolarizarlos. Aunque esta práctica infortunada surge de la necesidad, también tiene que ser eliminada tanto a través de la regulación [del servicio educativo] como de la explicitación [general y pública] de los beneficios económicos de la escolarización.

Esto nos lleva a la segunda dificultad para comprender cómo contribuye la escolarización a eliminar la inseguridad humana. La educación básica puede ser una herramienta muy importante para conseguir trabajo y un empleo productivo. Esta relación económica, si bien está siempre presente, es particularmente crítica en un mundo que está globalizándose con rapidez y en el cual pueden ser cruciales unos controles de calidad y producción que sean acordes con especificaciones muy estrictas.

No es sorprendente que siempre que se aprovecha el comercio global para reducir la pobreza, se haga sobre el cimiento de la educación básica. En Japón, por ejemplo, esta tarea ya era vista con notoria claridad a mediados del siglo XIX. El Código Fundamental de Educación, promulgado en 1872 (poco después de la restauración Meiji de 1872), expresaba el compromiso público de

asegurar que no hubiese "ni una comunidad con una familia analfabeta, ni una familia con una persona analfabeta." Así, cerrando las brechas educacionales, empezó la historia del rápido desarrollo económico japonés. Hacia 1910 casi toda la población de Japón era letrada, al menos la población joven, y hacia 1913, aunque todavía mucho más pobre que el Reino Unido o Estados Unidos, Japón publicaba más libros que el primero y más del doble que el segundo. La atención a la educación determinó en gran medida la naturaleza y velocidad del progreso económico y social de Japón.

Después, particularmente en la segunda mitad del siglo XX, Corea del Sur, China, Taiwán, Hong Kong, Singapur y otras economías de Asia oriental siguieron caminos similares y concentraron con seriedad sus esfuerzos en la expansión general de la educación. La extensa participación en la economía global habría sido muy difícil de conseguir si la gente no pudiese leer ni escribir, si no pudiese producir según unas especificaciones o instrucciones ni controlar la calidad [de sus productos].

En tercer lugar. Si la gente es analfabeta es posible que su capacidad para comprender e invocar sus derechos sea muy limitada. Denegar la educación puede también causar despojos de otro tipo. De hecho, esto tiende a ser un problema que persiste para quienes viven de escaleras, abajo; como no saben leer y enterarse de qué derechos pueden exigir y cómo, sus derechos son a menudo efectivamente enajenados. La brecha en la educación tiene clara relación con la estratificación social.

Tiene también relación con la cuestión del género, puesto que puede ser un problema importante para la seguridad de las mujeres, que suelen ser despojadas de sus derechos gracias a su analfabetismo. No saber leer ni escribir es una barrera importante para las mujeres desventajadas porque las condena a fracasar incluso en el ejercicio de los derechos más bien limitados que puedan tener según la ley (digamos que poder tener tierra u otra

cosa, recurrir sentencias injustas y defenderse del trato injusto). Con frecuencia hay derechos que no se ejercen porque constan en unos libros de reglas [o códigos] que las partes agraviadas no pueden leer. Las brechas en la escolaridad pueden, así, conducir directamente a la inseguridad; pues apartarán del despojado las maneras y los medios de combatir su marginación.

Cuarto. El analfabetismo también puede dejar cortadas y sin salida las oportunidades políticas de los marginados, pues reduce su capacidad para participar en la arena política y expresar de manera efectiva sus peticiones. Esto puede contribuir directamente a su inseguridad. Y ello porque no tener voz en política causa una reducción severa de la participación en la vida pública y de la posibilidad de que quienes están en el lado malo de la brecha sean tratados justamente.

Quinto. La educación básica puede tener una función principal en el atajamiento de problemas de salud en general y de epidemias en particular. Es fácil detectar la importancia de una educación especializada en temas de salud (por ejemplo, sobre cómo se difunden las infecciones y de qué manera pueden prevenirse las enfermedades). Pero, además, la educación general pueden ampliar las miras de las personas y generar entendimientos sociales que pueden ser sumamente importantes a la hora de afrontar problemas epidemiológicos. Hay estudios que sugieren que la educación general en la escuela tiene en la salud un impacto mayor que la especializada en temas de salud.

Sexto. Trabajos empíricos de los últimos años han hecho patente cómo el respeto y la consideración por el bienestar de las mujeres son función de su alfabetismo y de su participación educada en la toma de decisiones dentro y fuera de su familia. Si se comparan las tasas de mortalidad de mujeres marginadas y de hombres marginados en muchos países en desarrollo (lo cual causa

ese fenómeno terrible que son cien millones de desaparecidas), se verá que van en picado. Incluso podrían eliminarse esas tasas si se progresa en la capacitación de las mujeres, de la cual la alfabetización es ingrediente básico.

Hay así mismo pruebas de que las tasas de fertilidad tienden a caer a medida que se van capacitando más mujeres. Esto no es extraño. Las vidas de las mujeres jóvenes son las más afectadas por el cuidado y la crianza de los hijos, de manera que cualquier cosa que aumente su poder de decisión y la atención a sus intereses tiende, por lo general, a prevenir embarazos demasiado frecuentes. Por ejemplo, de un estudio comparativo en distintos distritos de India ha resultado que la educación y el empleo de las mujeres son los dos factores más importantes de la reducción de las tasas de fertilidad. En ese estudio, la educación y el empleo femeninos son las únicas variables que tienen un impacto estadísticamente importante en la explicación de las variaciones de las tasas de fertilidad en los más de trescientos distritos indios. El nivel de educación femenina es la explicación más efectiva para entender las diferencias interregionales; que, por ejemplo, el estado indio de Kerala tenga una tasa de fertilidad de sólo 1,7% (lo que grosso modo puede interpretarse como un promedio de 1,7 hijos por pareja), en contraste con muchas áreas que tienen cuatro (e incluso más) por pareja.

Se ha probado también que la educación y el alfabetismo de las mujeres tiende a reducir la tasa de mortalidad infantil. Éstas y otras relaciones entre la educación básica de las mujeres y la capacidad de acción de las mujeres (y el alcance de esa capacidad), indican por qué la brecha educacional entre géneros produce graves miserias sociales.

Hasta aquí me he concentrado en las brechas relativas al acceso, inclusión y desarrollo a la educación, que diferencian un grupo humano de otro. Pero es esta buena

ocasión también para reflexionar un poco acerca de otras –de especie muy diferente- que existen en los contenidos de los currículos escolares. La naturaleza del currículo es, por descontado, de obvia importancia para desarrollar habilidades técnicas (las informáticas, por ejemplo) que facilitan la participación en el mundo contemporáneo. Pero hay aquí otros problemas, puesto que la educación escolar puede tener una influencia tremenda en la identidad de una persona, en la manera como nos vemos a nosotros mismos y como vemos a los demás.

A este problema se le ha prestado atención recientemente en el contexto especial de la función de las escuelas religiosas fundamentalistas. Hay que ver el estrechamiento de horizontes que puede producir una educación anti-liberal e intolerante, especialmente en los niños. También es importante reconocer que la falta de infraestructura pública para escolarizar a los niños contribuye mucho y con frecuencia al atractivo y la popularidad de escuelas religiosas regidas por militantes políticos.

Es un hecho que la naturaleza de la educación es vital para la paz del mundo. Últimamente, la muy frustrante perspectiva del llamado “choque de civilizaciones” (abanderado, en particular, por Samuel Huntington) ha ganado bastante actualidad. Es importante ver que lo más divisorio en este tipo de teorizaciones no es la idea estúpida de la inevitabilidad de un choque (esto también, pero es posterior), sino la igualmente superficial insistencia en ver a los seres humanos en términos de una única dimensión, considerándolos como meros miembros de una u otra civilización (definidas casi siempre por una u otra religión) e ignorando sus otras filiaciones y compromisos.

Aquí hay dos errores. Primero, la clasificación es muy chapucera. India, por ejemplo, es puesta en la caja de la civilización hindú, aunque con sus 130 millones de musulmanes (más que la suma de las poblaciones británica y francesa) India tenga más musulmanes que la

mayoría de los llamados países musulmanes. La clasificación de Huntington sólo contenta a los hindúes sectarios.

El segundo error es presumir que la religión de una persona la define adecuada y razonablemente. Pero la identidad de cada ser humano tiene muy diversos componentes relativos a la nacionalidad, el idioma, ubicación, clase, ocupación, historia, religión, creencias políticas y demás. Un musulmán de Bangladesh no es sólo musulmán, sino también bengalí, y puede que muy orgulloso de la riqueza de la literatura y otros logros culturales bengalís. De manera parecida, la historia del mundo árabe con la que un niño árabe de hoy pueda estar relacionado no es únicamente los logros del islam (tan importantes como son), sino también los grandes logros no religiosos en matemáticas, ciencia y literatura que son parte y sustancia de la historia árabe. Aún hoy, cuando un científico de, digamos, el Imperial College, utiliza un "algoritmo", inconscientemente está celebrando la creatividad del matemático árabe Al-Khwarizmi, del siglo XIX, de cuyo nombre deriva la palabra algoritmo. ("Álgebra" deriva de su libro "Al Jabr wa-al-Muqabilah").

Definir a la gente únicamente con base en la clasificación religiosa de civilizaciones puede contribuir a la inseguridad política, ya que en esta perspectiva las personas son partes de, digamos, "el mundo musulmán", "el mundo occidental", "el mundo hindú" o "el mundo budista", etcétera. Ignorarlo todo salvo la religión a la hora de clasificar a las personas es instalarlas en campos potencialmente beligerantes. Creo que incluso el gobierno británico comete un error al expandir las escuelas públicas confesionales en vez de reducirlas; sumando, por ejemplo, escuelas musulmanas, hindúes y sikh, a las cristianas preexistentes, habida cuenta de que las escuelas confesionales les dan a los niños muy poca oportunidad para cultivar la elección razonada y decidir cómo deben ser considerados los diversos componentes de sus identidades (relacionados, respectivamente, con lengua, literatura, religión, procedencia étnica, historia

cultural, intereses científicos, etcétera). Hay que deliberar sobre la importancia de nuestra común humanidad, pero también hacer hincapié en este hecho: nuestras diversidades pueden tener muchas formas distintas y cada uno tiene que usar su inteligencia para decidir cómo se ve a sí mismo.

Nunca es demasiada la importancia que tienen los currículos académicos no sectarios y no parroquiales que expanden, no reducen, el alcance de la razón. Shakespeare habló del hecho de que "algunos hombres nacen grandes, otros alcanzan la grandeza, y a otros los alcanza la grandeza. Debemos asegurarnos que a los niños no vaya a alcanzarlos la insignificancia a causa de la educación que les damos.

La idea de la Mancomunidad de Naciones tiene algo que ofrecerle a la filosofía que preside una aproximación tan amplia. La reina [Isabel II], como cabeza suya, expuso la perspectiva básica con fuerza y claridad hace medio siglo, en 1953, poco después de su coronación:

> La Commonwealth es una concepción enteramente nueva, construida sobre las más altas cualidades del espíritu del hombre: amistad, lealtad y el deseo de libertad y paz. La educación básica puede jugar un papel vital en la promoción de la amistad y la lealtad y en la salvaguarda del compromiso con la libertad y la paz. Esto requiere, por una parte, que las infraestructuras educativas estén al alcance de todos; por otra, que los niños estén expuestos a muy diferentes experiencias y perspectivas y sean animados a pensar y razonar por sí mismos.
>
> La educación básica no es mero instrumento para entrenar en el desarrollo de habilidades (tan importante como es). Es también un reconocimiento de la naturaleza del mundo, con su diversidad y su riqueza, y una apreciación de la importancia de la libertad, del razonamiento y también de la amistad. Jamás ha sido tan apremiante la necesidad de ese entendimiento, de esa visión.

Referencias.

- Aristóteles. Las citas son traducciones mías sobre los textos griegos publicados en la Scriptorum Classicorum Biblioteca Oxoniensis. Clarendon Press. Oxford.

- Atsmon, Yuval & al. "Meet the Chinese consumer of 2020". *McKinsey Quarterly*. Marzo, 2012. https://www.mckinseyquarterly.com/Retail_Consumer_Goods/Sectors_Regions/Meet_the_Chinese_consumer_of_2020_2941

- Benedicto XVI, papa. Carta encíclica *Caritas in Veritate.* http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20090629_caritas-in-veritate_sp.html#_ednref3

- Biblia. Traducción de Cipriano de Varela.

- Bolívar, Simón. *Discurso de Angostura.* Fundación Biblioteca Ayacucho. Caracas 1994

- Boyer, R. *The Regulation School: A Critical Introduction.* Columbia University Press. Nueva York 1990

- British Humanist Association. *Religious schools. The case against*, 2001.

- Bryan, Lowell. "The new metrics of corporate performance: Profit per employee." *McKinsey Quarterly*. Febrero 2007. (https://www.mckinseyquarterly.com/The_new_metrics_of_corporate_performance_Profit_per_employee_1924

- Brynjolfsson, E. et al. *Race against the machine.* Digital Frontier Press. 2011

- Cajiao, Francisco. "De la imaginación al delirio". *El Tiempo.* Diciembre 6, 2011. http://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/franciscocajiao/la-alfabetizacion-por-celular_10891827-4)

- Carneiro, P. & al. *Estimating marginal returns to education.* Cambridge. Octubre, 2010. http://www.nber.org/papers/w16474.pdf

- Center on Education and the Workforce. Georgetown University. *Career clusters. Forecasting demand for high school through college jobs 2008-2018.* Noviembre, 2011. http://www9.georgetown.edu/grad/gppi/hpi/cew/pdfs/clusters-complete-update1.pdf

- Chemin, Anne. "La culture générale, outil de sélection rouillé." *Le Monde.* Abril 15, 2012. http://www.lemonde.fr/enseignement-superieur/article/2012/04/15/la-culture-generale-outil-de-selection-rouille_1684688_1473692.html

- Colectivo Roosevelt 2012: http://www.roosevelt2012.fr/

- Coll, Steve. *Private Empire. Exxonmobil and American Power.* Penguin. 2012. E-book.

- De la Calle, Luis, et al. *Mexico. A Middle Class Society. Poor No More. Developed Not Yet.* Mexico Institute. Woodrow Wilson Center for Scholars. Washington 2012. http://www.wilsoncenter.org/sites/default/files/Mexico%20A%20Middle%20Class%20Society.pdf

- Diez, Georg. "Habermas, the last European. A philosopher's mission to save the EU". *Der Spiegel.* Noviembre 21, 2011. http://www.spiegel.de/international/europe/0,1518,799237,00.html#ref=nlint

- Dillon, Sam. "In Washington, large rewards in teacher pay". *The New York Times.* Diciembre 31, 2011. http://www.nytimes.com/2012/01/01/education/big-pay-days-in-washington-dc-schools-merit-system.html?_r=1&nl=todaysheadlines&emc=tha23

- Domènech, Antoni. *La autonomía universitaria y sus enemigos.* Noviembre 27, 2008. http://www.sinpermiso.info/textos/index.php?id=2208.

- Ernst & Young. *Making it work in Russia. Local perspectives on the consumer products sector.* Enero, 2011. http://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/Making_it_work_in_Russia_-_2011/$FILE/Making%20it%20work%20in%20Russia%20-%202011.pdf

- Eurostat. http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&language=en&pcode=teilm020

- Fabrikant, Geraldine. "Fund Chief at Harvard Will Depart". *The New York Times*. Septiembre 12, 2007. http://www.nytimes.com/2007/09/12/business/12endow.html?pagewanted=print

- Ferrante, Francesco. "Education, Aspirations and Life Satisfaction". 62 *Kyklos* 4. pp. 542-562. Noviembre 2009. http://ideas.repec.org/p/css/wpaper/2009-03.html

- Friedman, Thomas L.. "Capitalism, Version 2012." *The New York Times*. Marzo 13, 2012. http://www.nytimes.com/2012/03/14/opinion/friedman-capitalism-version-2012.html

- Fundación BBVA. *Universidad, universitarios y productividad en España.* http://www.ivie.es/downloads/np/PP_universidades_FBBVA_Ivie_2012_04_17.pdf

- Gil Robles, José María. "La enseñanza en el Estatuto de Autonomía". Diario de Sesiones de las Cortes españolas, correspondiente al 2 de agosto de 1932. http://www.segundarepublica.com/index.php?opcion=7&id=71

- Giroux, Henry A. *Why Teaching People to Think for Themselves is Repugnant to Religious Zealots and Rick Santorum*. Febrero 22, 2012. http://truth-out.org/index.php?option=com_k2&view=item&id=6812:why-teaching-people-to-think-for-themselves-is-repugnant-to-religious-zealots-and-rick-santorum

- Gordon, Robert W..“How the justices get what they want.” *The New York Review of Books.* Noviembre 17, 2011. http://www.nybooks.com/articles/archives/2011/dec/08/how-justices-get-what-they-want/?pagination=false

- Group of British Humanist Philosophers. *Faith schools – Why not?* (http://www.humanism.org.uk/education/education-policy/faith-schools-why-not).

- Heidegger, Martin. *Die Selbstbehauptung der Deutschen Universität.* http://books.google.com.co/books?id=JPDnXlcM760C&pg=PA107&dq=Die+Selbstbehauptung+der+deutschen+Universität&hl=en&ei=4IbOTtGPFs76ggfI3JHXDA&sa=X&oi=book_result&ct=result&redir_es

c=y#v=onepage&q=Die%20Selbstbehauptung%20der%20deutschen%20Universität&f=false

- Hedges, Chris. *Someone You Love: Coming to a Gulag Near You.* Abril 2, 2012. http://www.truthdig.com/report/item/coming_to_a_gulag_near_you_20120402/?utm_source=feedburner&utm_medium=feed&utm_campaign=Feed%3A+Truthdig%2FChrisHedges+Chris+Hedges+on+Truthdig

- Hobijn, Bart & al. "Recent College Graduates and the Labor Market." *FRBSF* [Federal Reserve Bank of San Francisco] *Economic Letter*. Marzo 21, 2011. http://www.frbsf.org/publications/economics/letter/2011/el2011-09.html

- IACML. Conferencia Interamericana de Ministros de Trabajo. OEA. http://www.sedi.oas.org/ddse/english/cpo_trab_17cimt.asp

- Instituto Internacional de Estudios Laborales de la OIT. *Informe sobre el trabajo en el mundo 2011: los mercados al servicio del empleo.* 2011. http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/@publ/documents/publication/wcms_166405.pdf

- "India's Way". *The New York Times.* Sección Asia-Pacífico. http://www.nytimes.com/interactive/world/asia/IndiasWay.html?hp

- Larrouturou, Pierre. "Nous ne voulons pas mourir dans les décombres du néolibéralisme!". *Le Monde.* Abril 30, 2012. http://www.lemonde.fr/idees/article/2012/04/30/nous-ne-voulons-pas-mourir-dans-les-decombres-du-neoliberalisme_1693201_3232.html#xtor=EPR-32280229-%5BNL_Titresdujour%5D-20120501-%5Btitres%5D

- Lynch, Mamie & al. *Subprime Opportunity. The unfulfilled promise of for-profit colleges and universities.* The Education Trust. Noviembre, 2010. http://www.edtrust.org/sites/edtrust.org/files/publications/files/Subprime_report_1.pdf

- Françoise Mélonio. "SciencesPo: Chaque candidat a sa culture, mais toutes nos intéressent." *Le Point.* Enero 12, 2012. http://www.lepoint.fr/societe/sciences-po-chaque-candidat-a-sa-culture-mais-toutes-nous-interessent-12-01-2012-1418288_23.php

- Mihajlovic, Dragan. *The Knowledge-Based Economy in the Post-Fordist Capitalism: The Case of the Bologna Process,* International Institute of Social Studies. La Haya. Septiembre, 2010. oaithesis.eur.nl/ir/repub/asset/8744/RP_Dragan_Mihajlovic.doc

- Pontificio Consejo "Justicia y Paz". *Pour une réforme du système financier international dans la perspective d'une autorité publique à compétence universelle.* Octubre 24, 2011. http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/justpeace/documents/rc_pc_justpeace_doc_20111024_nota_fr.html

- Ransom, Roger & al. "Capitalists Without Capital: The Burden of Slavery and the Impact of Emancipation." 62 *Agricultural History* 3. 1988: 133-160.

- Ford, Richard T. "Moving beyond civil rights". *The New York Times*. Octubre 28, 2011. http://www.nytimes.com/2011/10/28/opinion/moving-beyond-civil-rights.html?pagewanted=all

- Free Speech for People: http://peoplesrightsamendment.org/

- Giroux, Henry A. "Beyond the limits of neoliberal higher education: global youth resistance and the American/British divide." Noviembre 8, 2011. http://www.truth-out.org/beyond-limits-neoliberal-higher-education-global-youth-resistance-and-americanbritish-divide/1320688

- Gomes, Pierre-Ives. "La financiarisation de l'enseignement supérieur et sa responsabilité dans la crise." *Le Monde.* Febrero 21, 2012. http://www.lemonde.fr/idees/article/2012/02/21/la-financiarisation-de-l-enseignement-superieur-et-sa-responsabilite-dans-la-crise_1644854_3232.html

- Gowers, Timothy. *The cost of knowledge.* http://gowers.files.wordpress.com/2012/02/elsevierstatementfinal.pdf

- Hartmann, Thom. "Unequal protection". Junio, 2010. http://www.truthout.org/thom-hartmann-unequal-protection

- Holland, Joshua. "The fascinating history of how corporations became "People" – Thanks to corrupts working for the 1%." Noviembre 23, 2011. http://www.alternet.org/economy/153201/the_fascinating_history_of_how_corporations_became_%22people%22_--_thanks_to_corrupt_courts_working_for_the_1/?page=entire

- Jay, Meg. *The Definining Decade.* Twelve/Hachette. E-book. 2012

- Juan XXIII, papa. Carta encíclica *Pacem in Terris.* http://www.vatican.va/holy_father/john_xxiii/encyclicals/documents/hf_j-xxiii_enc_11041963_pacem_it.html

- Martin, Bernd. *Heidegger und die Reform der deutschen Universität 1933.* http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/1972/
- O'Hearn, Denis. "Amartya Sen's Development as Freedom: Ten Years Later." 8 *Policy & Practice: A Development Education Review*. Spring 2009. http://www.developmenteducationreview.com/issue8-focus1.

- Ortega y Gasset, José. *La rebelión de las masas*. Planeta: Barcelona 1981
  - *La perspectiva científica.* Ariel: Barcelona 1969

- Pablo VI, papa. Carta encíclica *Populorum Progressio.* http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20090629_caritas-in-veritate_sp.html#_ednref3

- Phillips, Peter & al. "Exposing the one percent: Freeport McMoRan exploits workers and the environment": http://www.projectcensored.org/top-stories/articles/exposing-the-one-percent-freeport-mcmoran-exploits-workers-and-the-environment/

- Piff, Paul K. & al. "Higher social class predicts increased unethical behavior." 109 *Proceedings of the National Academy of Sciences* 11. Marzo 13, 2012. http://www.pnas.org/content/109/11/4086.full.pdf+html

- Richwine, Jason & al. *Assesing the compensation of public-school teachers* (CDA 11-03). Heritage Foundation. Noviembre, 2011. http://www.heritage.org/research/reports/2011/10/assessing-the-compensation-of-public-school-teachers

- Ritholtz, Barry. "What caused the financial crisis? The Big Lie goes viral". *The Washington Post.* Octubre 31, 2011. http://www.washingtonpost.com/business/what-caused-the-financial-crisis-the-big-lie-goes-viral/2011/10/31/gIQAXlSOqM_story.html

- Rockefeller Foundation, The. *Job creation through building the field of Impact Sourcing.* Junio, 2011.

http://www.rockefellerfoundation.org/news/publications/job-creation-through-building-field

- S/A. "Corporations are Sociopaths". *Volatility*. Marzo 9, 2011. http://attempter.wordpress.com/2011/03/09/corporations-are-sociopaths/
- Sen, Amartya. *Development as Freedom*. Alfred A. Knopf. Nueva York 1999
    - *The importance of basic education*. Speech to the Commonwealth education conference, Edinburgh. Octubre 28, 2003. http://www.guardian.co.uk/education/2003/oct/28/schools.uk4
- Seung, Sebastian. *Connectome.*: Houghton Mifflin Harcourt. Boston 2012
- Simancas, Diego de (o Iacobi). *De Republica Libri IX*. Didacum à Cussio. Salamanca 1598
- Stellar, J.E. & al. "Class and Compassion: Socioeconomic factors predict responses to suffering." *The National Center for Biotechnology Information*. Diciembre 12, 2011. http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22148992
- Thibaut, Harold. "Chine: le capitalisme d'État se fissure". *Le Monde Eco & entreprise*. Mayo 2, 2012
- Touati, Marc. *Quand la zone euro explosera* ... Éds. du Moment. París: 2012
- Spelke, Elizabeth S. http://www.wjh.harvard.edu/~lds/index.html?spelke.html
- Tyrowicz, Joanna & al. "What Happened to the Middle Class in the New Market Economies? The Case of Croatia and Poland". *Croatian Economic Survey* 12.1. 2010: 9-44. http://works.bepress.com/cgi/viewcontent.cgi?article=1024&context=jtyrowicz
- Unesco. *Hacia las sociedades del conocimiento*. 2005 http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf
- Vitali, S. & al. *The network of global corporate control*. ETH. Zürich: 2011. http://arxiv.org/abs/1107.5728v2

- Weinberger, Eric. "Why is Yale outsourcing a campus to Singapore?". *The Atlantic*. Noviembre 27, 2011. http://www.theatlantic.com/national/archive/2011/10/why-is-yale-outsourcing-a-campus-to-singapore/247463/?CMP=EMCEDUEML1658

Índice.-